

1
el desorden
global

Brexit. Una nueva etapa para la Unión Europea

Daniel Albarracín **5**

Turquía. Del golpe fallido al contragolpe

Guney Isikara, Alp Kayserilioglu y Max Zirngast **13**

Geopolítica contemporánea. “Nuevas guerras” de dislocación, armas y riesgos nucleares

Bernard Dréano **21**

Automatización y empleo. El gran bluff de la robotización

Michel Husson **27**

2
miradas
voces

Ese vértigo, esa curiosidad

Marta del Pino

Carmen Ochoa Bravo **37**

3
plural
plural

La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica

Presentación. *Júlia Martí y Marc Casanovas* **43**

Educación, lucha y transformación social

Rosa Cañadell **47**

El CENU, un sistema político revolucionario en la Catalunya del 36

Emili Cortavitarte **56**

La Escuela de de Adultos de l’Erm, un barrio en construcción

Miquel Casanovas Prat **63**

La Escuela de Acción Campesina: compromiso y liderazgo desde el medio rural

Antonio Viñas y Jeromo Aguado **71**

“¿Qué hay de lo mío?” El debate en torno a la legitimidad del activismo educativo

Marta Comas Sábá **77**

La educación autónoma zapatista: una apuesta pedagógica desde las epistemologías del Sur

Alejandra Araiza Díaz y Jonhny Lara Delgado **85**

Apagón Pedagógico Global (APG) Las reformas educativas en clave de resistencias

Luis Bonilla-Molina **92**

5
futuro
anterior

80 aniversario de julio 1936: memoria, desmemoria e historia

Josep Antoni Pozo **103**

6
aquí
y ahora

Entrevista a Sonia Farrè: “No podemos permitir que la burocracia del Congreso te absorba y tiene capacidad para esto”

Oscar Blanco **109**

7
voces
miradas

El nombre de los hombres

Juan Cruz López

Antonio Crespo Massieu **119**

6
subrayados
subrayados

Maternidades subversivas. María Llopis

Paulino Tejero **125**

Kamaradak. Joxe Iriarte “Bikila”

Txomin Baraibar **126**

Amor y capital. Karl y Jenny Marx y el nacimiento de una revolución. Mary Gabriel

Antonio García Vila **127**

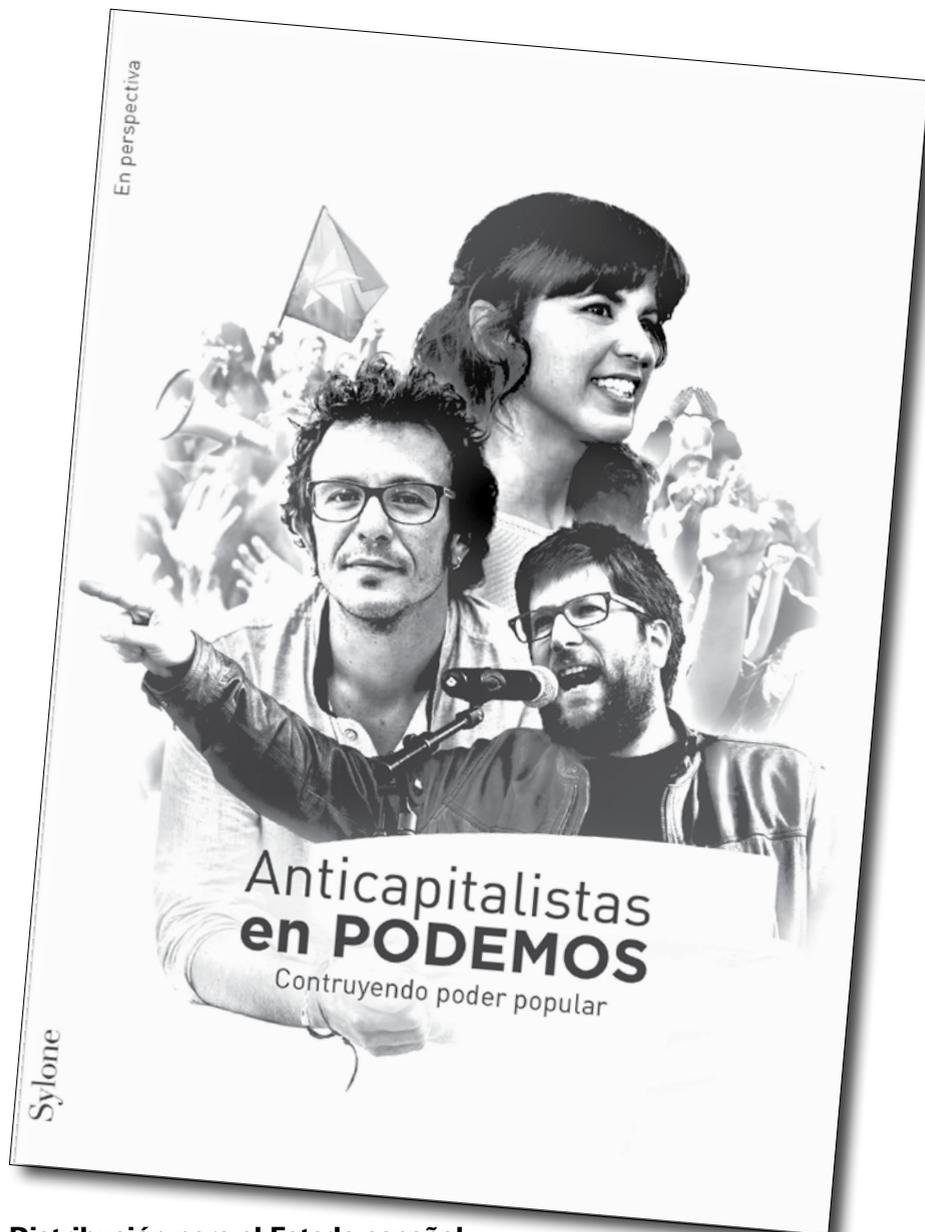
Relaciones amorosas de las mujeres encarceladas. Estíbaliz de Miguel

Begoña Zabala **128**

propuesta
gráfica

Marta del Pino

¿Quiénes son los y las anticapitalistas de Podemos? ¿Qué proponen y qué defienden? En este libro entrevistamos a Teresa Rodríguez, Miguel Urbán y José María González “Kichi”, entre otr@s militantes anticapitalistas, acerca de alternativas económicas, relación entre movimientos e instituciones, feminismo, modelos organizativos y mucho más... Precio venta público: 10,95 €



Distribución para el Estado español

UDL. (UNIDAD PARA LA DISTRIBUCIÓN DE LIBROS SL)

info@udllibros.com www.udllibros.com

Las elecciones generales del pasado 26 de junio no dieron la victoria a las fuerzas del “Cambio”. Mucho se ha escrito en medios y redes sociales, también en www.vientosur.info, sobre las posibles causas de que Unidos Podemos no haya logrado en las urnas lo que la casi totalidad de las encuestas anunciaban; aun así, mucho es también lo que se ha avanzado en estos dos años y medio en el marco de una crisis de régimen que está lejos de cerrarse. Podemos y las “confluencias” entran ahora en una nueva etapa en la que habrá que repensar y reformular proyectos, programas y organización desde una oposición firme –desde las instituciones y, con mayor razón ahora, desde las calles y los centros de trabajo- a un Rajoy dispuesto a presidir un nuevo gobierno que continúe sus políticas austeritarias y centralistas y vaya dejando en el olvido la larga lista de corrupciones que sigue arrastrando.

En este número **Sònia Farré**, nueva diputada de **En Comú Podem**, respondiendo a preguntas de **Óscar Blanco**, nos ofrece su visión de los desafíos que tiene esta formación tanto en Catalunya como a escala estatal. Los problemas de la articulación de la cuestión social y la cuestión nacional, con el derecho a decidir y la exigencia de referéndum sobre la independencia en primer plano, son abordados por Sònia con una actitud crítica y nada autocomplaciente y, a la vez, con la conciencia muy clara de los límites de una actividad parlamentaria que no vaya estrechamente asociada a la labor que desde fuera de ella puedan desarrollar movimientos sociales como la Plataforma por una Auditoría Ciudadana de la Deuda, de la que ella misma procede.

El resultado del referéndum británico “será recordado como el inicio de un proceso de desintegración y caos político que modificó el mapa de Europa”. Ése es el pronóstico que nos ofrece **Daniel Albarracín** en su artículo “**Brexit. Una nueva etapa para la Unión Europea**”. En efecto, pese a que el liderazgo en ese desenlace haya estado en manos de corrientes xenófobas, es obligado precisar que “el voto por el Brexit no ha sido siempre ni completamente por razones directamente xenófobas” y que es el proyecto de las elites dirigentes de la Unión Europea el que se ha visto debilitado, abriendo así paso a una nueva fase en la que muy probablemente nos encontremos con “varias Europas”. A todo esto hay que sumar las convocatorias de referéndum de distinto signo que están por delante, como la de Hungría o la de Italia, sin olvidar las nuevas elecciones presidenciales a celebrar en Austria, las cuales pueden llevar por primera vez a la victoria de la extrema derecha.

Un escenario cada vez más preocupante que se ve además afectado por lo que está ocurriendo en un país geopolíticamente clave como **Turquía**. El fallido golpe de estado ha dado lugar a un contragolpe que está siendo aprovechado por Erdogan para imponer un estado de excepción, proceder a una depuración radical y a una represión masiva e incluso amenazar con la restauración de la pena de muerte, a la vez que prosigue la guerra contra el pueblo kurdo. **Guney Isikara**, **Alp Kayserilioglu** y **Max Zirngast** nos recuerdan en su artículo que lo único que ha quedado claro de

lo que ocurrió en estos acontecimientos es que no fue “ni un golpe militar contra la democracia ni la democracia contra un golpe militar”.

La situación en Turquía no es ajena al panorama de caos general que se vive en ese ya viejo “arco de la crisis” que es el “Gran Oriente Medio” y por eso nos parece oportuna la contribución de **Bernard Dréano** en su artículo “**Las ‘nuevas guerras’ de dislocación, armas y riesgos nucleares**”. En la actualidad estamos viendo el estallido de guerras que “son a la vez locales y globales” y en las que “están en juego las fronteras estatales”, mientras prosiguen las “intervenciones invasivas”, como las define David Slater, de las grandes potencias, y con ellas la carrera de armamentos convencionales y nucleares. No faltan, por tanto, motivos para reactivar un movimiento que sea capaz de poner freno al “nuevo” militarismo y muestre su solidaridad con las poblaciones civiles que huyen de esos conflictos y reclaman su legítimo derecho de refugio y asilo.

Completa nuestra sección **el desorden global** la crítica que hace **Michel Husson** de “**El gran bluff de la robotización**” que se nos está queriendo vender. El autor denuncia cómo “la automatización de los procesos de producción está concebida como una ‘maquinización’ de los trabajadores”, nos alerta de que lo que está en cuestión es la estructura y el estatuto del empleo e insiste en que la lucha por la reducción del tiempo de trabajo debe estar en el centro de la agenda de movilización sindical y social.

“La lucha por la educación pública ha sido y es el verdadero motor de la renovación pedagógica y la transformación social”. Ése es el mensaje fundamental que **Júlia Martí** y **Marc Casanovas**, coordinadores del **Plural “La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica”**, aspiran a transmitir en este número. Con **Rosa Cañadell**, **Emili Cortavitarte**, **Miquel Casanovas**, **Antonio Viñas** y **Jeromo Aguado**, **Marta Comas**, **Alejandra Araiza** y **Jonhny Lara**, repasaremos experiencias “olvidadas”, como la revolución educativa iniciada en julio de 1936 en Catalunya, y otras más recientes, como las del MST brasileño y del zapatismo; abordaremos también otras más cercanas, como la de un barrio inmigrante en Manlleu y las contradicciones que se derivan del activismo educativo en función del status social de las familias. Finalmente, **Luis Bonilla-Molina** nos alerta frente a la amenaza que supone el “Apagón Pedagógico Global” y nos emplaza a ir conformando un amplio movimiento internacional capaz de impedir la nueva vuelta de tuerca neoliberal que tiene en este sector uno de sus principales espacios de desregulación, externalización y privatización.

Con ocasión del **80 aniversario de julio de 1936**, aquellas jornadas han sido de nuevo recordadas con distintas lecturas e interpretaciones interesadas y, como siempre, han sido pocos los casos en los que se ha reivindicado la revolución social que se fue extendiendo en los días y meses siguientes. **Josep Antoni Pozo** nos recuerda la profunda movilización de masas y el proceso de transformación social que se emprendió en las zonas donde se logró impedir, con las armas en la mano, el triunfo de la intentona golpista. Su derrota posterior no debe evitar extraer lecciones de una revolución que pudo haber cambiado el sentido de la historia. *J.P.*

1 el desorden global

Reino Unido

Brexit **Una nueva etapa para la Unión Europea**

Daniel Albarracín

El 23 de junio de 2016 pasará a la historia no sólo como la fecha en que el Reino Unido decidió votar, con un 51,9%, a favor de la salida de la UE. Será recordado como el inicio de un proceso de desintegración y caos político que modificó el mapa de Europa, que hirió de muerte la arquitectura de la Unión Europea hasta ese momento concebida.

Puede también iniciar el cambio de las propias fronteras y vínculos de un viejo imperio, que pierde razones para mantener unido a su Reino, al menos como ahora se entendía. Será recordado como un cataclismo legislativo que aboca a un desafío proverbial para recomponer la base regulatoria de un país y el retorno de varias competencias. Lo más preocupante, supone un hito fundamental para el resurgimiento de antiquísimos, orgullosos y reaccionarios sentimientos nacionalistas y xenófobos. Por desgracia, la opción del Lexit (una salida de izquierdas) ha quedado al margen del debate público en estos últimos meses.

El apenas esperado acontecimiento de la salida del Reino Unido de la Unión puede comprenderse como una de las posibles consecuencias no deseadas de la iniciativa de los que impulsaron la consulta, en el fragor de una lucha táctica entre las élites. Más en particular, un resultado de la disputa por el poder entre las fuerzas de derecha (Albarracín, 2016 a) británica. Detrás de este desencaje de piezas, se encuentran varias placas tectónicas de carácter socioeconómico y político, que han acabado por desplazar del continente europeo a las Islas Británicas un poco más de lo que ya lo estaban. Se ha mostrado la crisis del modelo de integración (Louça, 2016) como es el de la Unión Europea y el divorcio evidente con la población británica, algo que podría replicarse en otros países si se facilitaran nuevas consultas. De hecho, la inmensa mayoría de las

“... el voto por el Brexit no ha sido siempre ni completamente por razones directamente xenófobas.”

consultas realizadas en la última década han contradicho las expectativas de la UE.

Theresa May, una conservadora, ex ministra del Interior, antiinmigración e islamófoba, pero a favor de la permanencia en la UE, sustituye a David Cameron en esta transición; mientras Boris Johnson, pro Brexit oportunista, será ministro de Asuntos Exteriores. Nada descarta que puedan

haber segundos referendos aún, sea a escala del Reino Unido o de algunos de sus países, como en Escocia, conducidos por la elite próxima a la City londinense en el primer caso, o por aquellos que votaron recientemente pensando que votar salir del Reino Unido era como salirse de la UE, en el segundo. Mientras tanto, diversas fuerzas políticas en otros tantos países, como Dinamarca, Holanda, Hungría o Chequia, entre otros, pueden plantearse nuevas consultas con un sentido parejo aunque lo hagan por razones diferentes.

Cabe, no obstante, apuntar que el voto por el Brexit no ha sido siempre ni completamente por razones directamente xenófobas, ni el voto por la permanencia ha sido inspirado por un espíritu de integración europea igualitaria. A este respecto, ha habido una tensión que ha sido menos estudiada. En primer lugar, el voto por el Brexit en Inglaterra y Gales se concentraba muchas veces en áreas obreras dependientes, tras la desindustrialización, de la economía rentista basada en Londres. Las políticas de devaluación salarial y competitividad han estado golpeando a las clases trabajadoras. Para la población británica se presentaban estas políticas con rostro de trabajador del Este europeo, porque encarnaban la nueva afluencia de migración laboral con bajos salarios. La City, encandilada por sus negocios financieros, representa un cosmopolitismo liberal sin más rostro que el de la titularización, el intercambio de divisas y las transferencias a paraísos fiscales. Mientras que los obreros ingleses y galeses votaban por el Brexit, la City quería quedarse en la UE, y ya había logrado que los Tories pactasen previamente un trato desprotegido a la inmigración comunitaria. Cuando sus augurios se han venido abajo en el referéndum, inmediatamente han solicitado negociar un estatus propio que no hunda su negocio. En suma, una UE para el capital ha sido lo que ha recibido un fuerte bofetón.

El proceso político de desvinculación

Ahora se abre un complejo proceso político institucional. Debemos conocerlo para disponer de los tiempos en los que se va a mover el curso de lo que está por venir, en el que hay muchas cosas todavía por definir. El único precedente conocido es el de la salida de Groenlandia en 1982, una región autónoma de Dinamarca con apenas 50.000 habitantes.

El referéndum no es vinculante. Se han abierto dos maneras de gestionarlo. Bruselas quiere activar el artículo 50 de los Tratados Europeos, invocándolo

de inmediato para reducir la incertidumbre mientras que el gobierno británico no quiere darse tanta prisa. Pero, aunque pueda retrasarse, no parece que pueda evitarse el proceso de desvinculación relativa que supone su concreción política. La cuestión a plantear ahora es el cómo y el cuándo. Cualquier acuerdo habrá de ratificarse en el Consejo y en el Parlamento en Estrasburgo. El resto de los 27 países que aún permanecen tienen derecho de veto para establecer un modelo de salida. Luego se daría el paso a la ratificación por los parlamentos nacionales y cualquier país puede obstaculizar el proceso.

Sin duda, los funcionarios británicos en Whitehall van a tener que asumir retos de envergadura. Varias competencias antes reservadas a la UE, como salud, seguridad, servicios financieros o aspectos de política de empleo, regresan al país; habrá que redefinir o redactar numerosas leyes, para evitar vacíos regulatorios o de gestión política. Un reto fundamental será la negociación de nuevos tratados comerciales. Así que el Ministerio competente se sobrecargará de tareas, en tanto que estas negociaciones se suelen dilatar, cuando las grandes corporaciones transnacionales apremiarán a que disponga de un marco claro cuanto antes.

Una vez activado el artículo 50, se abre un periodo de dos años de negociaciones donde aún se seguirán cumpliendo los tratados y leyes de la UE, pero el Reino Unido no podrá incidir más en sus cambios. Habrá que concretar bajo qué términos se regulará financieramente la ciudad de Londres, los aranceles a aplicar o los derechos de circulación de personas, de ciudadanos comunitarios y del Reino Unido.

Un cataclismo para la historia política del Reino Unido

Una de las primeras consecuencias del referéndum ha consistido en el descabezamiento de las principales fuerzas políticas del país y el *revival* de debates pretéritos. Cameron tuvo que dimitir ante su fracaso; Farage también ha dejado la cabeza de UKIP (Partido por la independencia de Reino Unido) (aunque no descartaría que volviese para disputar en las próximas elecciones el gobierno del país); y Corbyn sufre la insurrección de su grupo parlamentario laborista, aunque aún disfruta del respaldo de sus bases. Mientras tanto, Escocia plantea hacer un referéndum propio, se abren propuestas para la reunificación de Irlanda, y hay quien sugiere una redefinición de los lazos, más federales, para el Reino Unido, para evitar procesos de desintegración mayores.

Theresa May, la nueva líder *Tory*, tendrá que hacer frente a un partido dividido, asediado por el ascenso del UKIP de Farage. El partido conservador británico puede verse desbordado por la derecha xenófoba y populista, o bien quedarse absorbido por tener que aplicar las políticas que la derecha más reaccionaria exige.

Las razones para un Reino Unido se marchitan. El viejo imperio que anexionó varios pueblos y pudo sostenerlos en su interior por su actitud hegemónica

ante el resto del mundo y con su represión interna, queda muy mal parado de cara a darles razones para mantener a irlandeses o escoceses bajo la Corona Británica, una de las instituciones más poderosas económica y políticamente del mundo.

Las posibles repercusiones económicas

Los mercados financieros sobrereaccionaron nada más conocer la noticia, entre otras cosas porque apostaron fuerte por un resultado contrario. Más allá del histrionismo de corto plazo el impacto económico no tendrá un alcance mayor. No al menos por esta causa. No nos olvidemos que vivimos una crisis global como pocas veces hemos atravesado. Ese sí que es el problema (Roberts, 2016). La libra esterlina se va a devaluar, ya lo está haciendo en torno a un 8% respecto al euro, un mes después de la consulta. Podría hacerlo próximamente hasta el 20%, aunque a medio plazo se reestablecerá parcialmente. Ha perdido parte de su atractivo como moneda refugio, pero la economía británica es poderosa, con la principal industria financiera, con un aparato productivo sólido, con influencia comercial en varios espacios económicos internacionales (Commonwealth, EE UU y el propio Espacio Económico Europeo), especialmente en el norte de la UE (Dinamarca, Holanda, Alemania, Irlanda, etcétera). No es un país aislado ni débil. Puede jugar aún sus bazas como gran plaza financiera. Los mandatarios británicos pueden caer en la tentación de jugar una partida arriesgada: una carrera de devaluación competitiva.

A corto plazo, algunos sectores se verán afectados. La ventaja de la industria financiera, que le aporta excedentes rentistas, que a su vez se emplea para poder abordar transacciones internacionales, puede verse durante un periodo perjudicada por el deterioro de la libra y la retracción del inversor internacional. El atractivo financiero británico se va a ver deslucido porque el capital que allí buscaba su refugio y un buen negocio rentista tendría que restar de sus cálculos los beneficios indirectos del acceso al mercado único europeo (Grice, 2016). Así, que, mientras no se disipen algunas dudas, puede haber un impacto de corte recesivo en Reino Unido.

La incertidumbre afecta a la histeria de los rentistas, pero parece que los bancos centrales europeo, suizo o japonés proveerán nueva liquidez para dar estabilidad a los mercados financieros. Si persiste la crisis, como decimos, será más bien fruto de la decadencia del capitalismo, en su espiral de estancamiento y recesión, que por esta reordenación económico-comercial.

La desvinculación formal de Gran Bretaña de la UE es relativamente sencilla, dentro de su complejidad regulatoria. Más complicado será acordar una nueva relación comercial, estableciendo aranceles y otras barreras a la entrada, y ponerse de acuerdo sobre las obligaciones tales como la libre circulación de personas. Tal proceso podría tomar al menos cinco años.

La opción por defecto sería establecer el comercio con la UE en virtud de

las normas de la Organización Mundial del Comercio como Estados Unidos, China o cualquier otro país. Se baraja que los productos británicos se encontrarían con la posible desventaja de tener que hacer frente a un porcentaje por decidir de aranceles en sus exportaciones. Pero lo más presumible es que Reino Unido buscase un status comparable al de Noruega, que es miembro del Espacio Económico Europeo (EEE), a cambio del cual se requiere contribuir al presupuesto de la UE y permitir la libre circulación de personas. Aunque caben otras opciones como las que ofrecen el caso suizo o turco (Goulard, 2016). Hay que constatar que cualquier acuerdo comercial tarda muchos años en alcanzarse.

Quizá un status como el de Noruega podría constituir una base insuficiente para las aspiraciones británicas. Aún hay que ver si el Reino Unido quiere asomarse al TTIP o si opta por esperar a que Trump pudiera alcanzar la Casa Blanca, y hacer migas con él. Los conservadores británicos saben que si Trump ganase la Casa Blanca, éste pondría al Reino Unido como prioridad, justo lo contrario de lo que harían China o Canadá, abriéndose paso un vector comercial anglosajón.

Un nuevo mapa político y geoestratégico

Ni que decir tiene que esta experiencia va a dar razones añadidas a aquellos que persiguen una restauración de los refugios nacionales y exaltará viejos prejuicios patrióticos. Ya han tratado de capitalizarlo las derechas extremas en Europa. Quizá haya quien aspire a que Reino Unido recupere su pretérito hegemonismo, pero en el capitalismo global lo más probable es que acabe cayendo en brazos de alguno de los bloques económicos prefigurados, como el liderado por EEUU. Paradójicamente, esta exaltación “nacional” puede acabar también modificando su mapa interno, desintegrando total o parcialmente su composición.

La Unión Europea se encuentra atravesada por diferentes movimientos contradictorios. Mientras se consagra una Unión intergubernamental con múltiples acuerdos fuera de los Tratados Europeos, en los que las relaciones asimétricas otorgan cada vez más poder a Alemania, la Comisión Europea insiste en poner sobre la mesa un nuevo proyecto federalista, tecnócrata, intervencionista y, al mismo tiempo, neoliberal, como es el que se idea en el Informe de los 5 presidentes (Albarracín, 2016 b). Sin embargo, el actor decisor radica en el Consejo, y el bloqueo político allí es más que evidente. Para casi todo se necesita unanimidad. Y por eso, el monstruo de la Unión Europea se esclerotiza. Al mismo tiempo, han crecido a su alrededor multitud de acuerdos e instrumentos económicos entre grupos de países que, bajo la alfombra y de manera más bien sinies- tra, pueden estar sentando las bases para futuros acuerdos que dejen obsoleta la institucionalidad existente. Ese proceso “constituyente” lo están desarrollando las élites, mientras que las clases populares se dirimen entre el escepticismo, el aburrimiento, o la ingenuidad respecto a lo que es el devenir supranacional, un

“... el impacto económico no tendrá un alcance mayor. No al menos por esta causa.”

debate poco formado y maduro entre las mayorías sociales, y completamente metido en una urna en el marco de las instituciones europeas.

Las tentaciones, por tanto, pueden inclinarse a la formación de una Europa a múltiples velocidades, o la desintegración a plazos del proyecto, merced al ascenso de la extrema derecha y popu-

lismo nacionalista reaccionario. Estos ya han mostrado sus dientes en Austria, Francia u Holanda, sin detenernos en muchos de los países del Este europeo.

Esa nueva Europa serán muchas Europas. En el Norte se empieza a idear tanto en la recentralización federalizante en Alemania y Francia, secundada por una serie de países centroeuropeos, como una alianza del Norte. No impediría la admisión de países periféricos, pero sólo mientras acaten las políticas de consolidación fiscal y vasallaje productivo y comercial a rajatabla. A su vez, se baraja que una serie de países podrían quedarse en el mismo área comercial pero sin contar con el euro, si no responden a las expectativas de lo que podría ser un nuevo Tratado, liderado por las principales potencias europeas.

Un nuevo internacionalismo y una estrategia para la recomposición para otra Europa

En esta tesitura hay que constatar que a las fuerzas políticas transformadoras la situación les ha pillado con el pie cambiado. Se ha optado por acumular fuerzas defendiendo una idea de Europa que, no cabe lugar a dudas, no existe y que es completamente opuesta a lo que promueven éstas. Las instituciones europeas ponen a competir a las clases trabajadoras entre sí y devalúan sus condiciones de existencia y derechos, al mismo tiempo que abren las puertas al capital y su movilidad depredadora, con políticas que instauran la dictadura de las finanzas y que promueven una industria ecológicamente insostenible.

Creo que es un acierto insistir en la necesidad de la construcción de modelos supranacionales solidarios, democráticos, que articulen a los diferentes pueblos en un esquema cooperativo. Creo que, posiblemente, algunas ideas surgidas del proyecto de la UE podrían tomarse en cuenta, como el método comunitario o algunas prácticas institucionales que pudieron haber dinamizado esquemas de colaboración internacional. Pero debe afirmarse que como proyecto en su conjunto se funda en el propósito de dar alas y soporte al capital transnacional y la banca privada centroeuropea, principalmente contra el mundo del trabajo y los derechos de los pueblos.

De tal manera que, aun siendo comprensible que se defienda un modelo europeísta, debe dejarse constancia que un esquema solidario, de integración real y democrático no cabe en la institucionalidad de la Unión Europea, porque ésta juega en su contra con su marco regulatorio y sus políticas.

Algunas izquierdas defienden acumular legitimidad, razones y gobiernos para que ocupen más asientos en el Consejo. Es preciso recordar que los tratados fundamentales requieren de la unanimidad para ser modificados. Esta regla entraña un blindaje del modelo en vigor. Esta ruta sólo cabe transitarla si somos conscientes de que cualquier cambio en la UE no se conseguirá por la vía procedimentalmente establecida. Será precisa una gran conmoción política, exterior a su carácter blindado y esclerotizado, que hiciesen descarrilar sus bases. Así que la opción de la permanencia crítica también debiera tener previsto algún ejercicio de desobediencia y ruptura concertada entre varios países, como estrategia.

En el otro polo, hay quien ha querido insistir en la salida unilateral, para rearmarse con viejos instrumentales económicos keynesianos. Pero esa opción, de manera aislada, preparará mal los retos por venir. Porque el terreno de juego global exige amplios espacios económicos y una institucionalidad democrática y políticas supranacionales y no sólo políticas económicas nacionales cuyos instrumentales por sí solos no dan alcance a las exigencias de un mundo global.

En el caso británico, uno de los pocos Estados con entidad para contar con alguna autonomía y capacidad económica dada su inserción internacional, muy pocos han optado por la siguiente ruta: desvincularse para recomponer relaciones con aquellos que se pueda, con las políticas e instituciones necesarias para construir un área socioeconómica y política supranacional que, entonces sí, pusiese en pie acuerdos comerciales justos y regulados, políticas de inversión pública conjuntas, políticas tendentes a una convergencia real. Esto implicaría implementar redistribuciones, una política monetaria esbozada con otro banco central y otros criterios de regulación financiera y monetaria, y la definición de un modelo productivo y una distribución internacional del trabajo complementaria entre pueblos tratados como iguales. Para el Reino Unido, por su capacidad y potencial, cabía esta opción. Aunque, es cierto, la ausencia de debate y madurez de este tipo de orientación allí hacía muy difícil el reto, dada la involución ideológica en este terreno en la que la sociedad británica, en el que ha venido triunfando el discurso social de los *winner-loosers* y una economía basada en una competitividad rentista y parasitaria.

En el caso de las periferias europeas, difícilmente podría plantearse de inmediato la desvinculación. Pero caben otras opciones. La opción de la desobediencia al Pacto de Estabilidad y Crecimiento, avanzar en el control del movimiento de capitales y la regulación del sistema financiero, al mismo tiempo que se abriesen los brazos a otros países o regiones para una estrategia cooperativa en extensión, daría tiempo, mientras reacciona la contraparte, a preparar las mejores condiciones e instituciones. Esto es, un plan de inversión social masivo, una reforma fiscal progresiva que lo financie, una nueva regulación bancaria y una posible intervención para constituir un polo bancario público, una auditoría de la deuda y un proceso de impago

selectivo y reordenación de la misma, o la preparación, si se ve obligado un nuevo gobierno, de una autoridad monetaria para facilitar las transacciones interiores, para, en caso, de expulsión, poder hacer frente a un periodo excepcional. Tan sólo una estrategia de ese calado, que exigiría un gran apoyo popular y mucha pedagogía política para consolidar un nuevo sentido común, permitiría poner en pie las condiciones de desarrollo endógeno necesarias para construir un espacio socioeconómico y político favorable a las clases trabajadoras y populares a escala internacional.

Daniel Albarracín es sociólogo y economista y es miembro del Consejo Asesor de *VIENTO SUR*.

Referencias

- Albarracín, D. (2016 a) “Una agenda marcada por la derecha británica”, *ctxt*, 22 de junio, <http://ctxt.es/20160622/Politica/6816/Brexit-Corbyn-Cameron-UKIP-UE-htm>
- (2016 b) “¿Hacia la refundación de la Unión Europea? En torno al informe de los cinco presidentes”, Ponencia en XV Jornadas de Economía Crítica, 28 de marzo, <http://danielba.blogspot.com.es/2016/03/hacia-la-refundacion-de-la-union-html>
- Goulard, H. (2016) “5 options for post-Brexit trade with Europe”, 8 de marzo, *Politico*, 8 de marzo, <http://www.politico.eu/article/5-options-for-post-brexit-trade-with-europe-ukip-efta-single-market>
- Grice, A. (2016) “Brexit: What happens if the UK leaves the EU?”, *Independent*, 22 de junio, <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/brexit-what-will-happen-eu-referendum-vote-leave-how-will-affect-me-a7094096.html>
- Louça, F. (2016) “La Unión Europea es un proyecto fallido”, *Viento Sur*, 24 de junio, <http://www.vientosur.info/spip.php?article1415>
- Roberts, M. (2016) “Brexit: ¿quedarse o irse de la UE?”, *Sinpermiso*, 6 de abril, <http://www.sinpermiso.info/textos/brexit-quedarse-o-irse-de-la-ue-0>

Del golpe fallido al contragolpe

Guney Işıkara, Alp Kayserilioğlu y Max Zirngast

El viernes 15 de julio a las 22:15 h, los dos principales puentes sobre el Bósforo en Estambul fueron bloqueados por unidades de las Fuerzas Armadas de Turquía (TSK). Otras unidades, patrullando a lo largo de la costa, ordenaban a la gente que abandonara las calles, que se iba a declarar el estado de excepción.

El aeropuerto Atatürk de Estambul fue ocupado y cerrado por los militares, que también empezaron a desarmar a unidades de la policía en la ciudad. Al mismo tiempo salieron tanques en dirección a la capital, Ankara, sobre la que volaban bajo aviones de combate. Hubo intensos bombardeos y combates.

El golpe de Estado se despliega

Poco a poco se hizo evidente para todo el mundo que algunos sectores del ejército estaban intentando dar un golpe de Estado. Sin embargo, los golpistas tardaron más de una hora y media en hacer pública una declaración oficial. Mucho antes de que el primer ministro, Binali Yıldırım, del Partido de la Justicia y el Desarrollo (AKP), compareciera de urgencia en la televisión anunciando el intento de golpe de Estado por una minoría de militares y pidiendo a la gente que le hiciera frente.

Finalmente, los soldados irrumpieron en la sede del canal de televisión y la radio estatal y leyeron su propia declaración. El "Consejo para la Paz en la Patria" (en referencia al lema antiexpansionista de Mustafa Kemal "Paz en casa, paz en el mundo") declaró que había tomado el poder con el fin de restaurar el régimen democrático y laico, erosionado por el gobierno del presidente Erdogan.

Durante todo ese tiempo, en Estambul, y especialmente en Ankara, donde se encuentran las instituciones del Estado, estallaron los combates. La sede del Estado Mayor de la TSK no fue ocupada por los golpistas más que a medianoche y el jefe del Estado Mayor, Hulusi Akar, fue tomado como rehén junto con otros mandos superiores. Se vio obligado a respaldar la declaración de un golpe de Estado que no llevó a cabo.

El Parlamento, la sede del servicio de inteligencia, el palacio presidencial y otras instituciones del Estado fueron atacados desde helicópteros o aviones de combate, mientras que los tanques patrullaban en las áreas críticas. El ataque se concentró en la sede de los servicios de inteligencia y de la policía en Ankara: dos de las instituciones consideradas más leales a Erdogan y al AKP.

Rápidamente se hizo evidente que el golpe no fue planificado por el Estado Mayor, sino que se llevó a cabo en contra del alto mando. Los conspiradores procedían

“... un intento de golpe de Estado desastrosamente planificado y ejecutado.”

fundamentalmente de la fuerza de gendarmería y de la aviación, y contaron con la colaboración de algunos sectores del ejército. No parece que los generales de alto rango estuvieran involucrados activamente en el inicio del golpe. De hecho, muchos fueron puestos bajo custodia después de que fracasara el golpe.

Cuando se fue aclarando la dimensión de la batalla, muchos generales de alto rango, como Ümit Dündar, de la Primera División, comenzaron a llamar por teléfono a la CNN Türk para condenar el golpe, declarándolo ilegal y tratándolo de traidor, al mismo tiempo que ordenaban regresar a los cuarteles a las unidades militares.

Mientras tanto, las declaraciones de la oposición y de sus representantes iban cayendo en cascada. El Partido Movimiento Nacionalista (MHP, de corte fascista-nacionalista), el Partido Popular Republicano (CHP, kemalista) y el Partido Democrático Popular (HDP, prokurdo) condenaron el intento de golpe.

El ex presidente Abdullah Gül, del que se rumoreaba a menudo que era próximo al ex imán Gülen, otrora aliado del AKP y ahora un potencial rival de Erdogan, condenó enérgicamente el golpe de Estado, al igual que el ex primer ministro Ahmet Davutoglu, que había sido cesado y apartado del poder por el presidente unos meses antes.

Media hora después de medianoche, el propio Erdogan logró conectar con la CNN Türk a través de FaceTime desde un lugar secreto. Acusó a la "estructura paralela" y a "Pensilvania" de conspirar contra él. Esas referencias son bien conocidas en Turquía. Se refieren a Gülen —que reside en Pensilvania desde 1999— y a su comunidad religiosa.

Erdogan también llamó a su pueblo a concentrarse en las calles y aeropuertos para hacer frente al golpe, lo que hicieron miles de civiles. Del mismo modo actuó el presidente de asuntos religiosos, Mehmet Görmez, y las mezquitas de todo el país imploraron durante toda la noche a la gente para que saliera a la calle.

A partir de ahí, las fuerzas gubernamentales —las fuerzas especiales de la policía y las unidades militares leales— comenzaron a recuperar los enclaves que habían caído en manos de los golpistas. Contaron con el apoyo no solo de miles de civiles, sino también de los paramilitares alineados con el AKP, dotados de armas ligeras, que en los últimos años han aparecido a menudo haciendo frente a las manifestaciones de masas.

Fuera de Turquía, a la comunidad internacional le tomó algún tiempo empezar a referirse a los acontecimientos que se estaban desarrollando. Mientras que la primera declaración de EE UU, por boca del secretario de Estado, John Kerry, era ambigua, afirmando que esperaba que prevalecieran "la estabilidad y la paz", al final el presidente Obama hizo público su apoyo al gobierno electo.

Cuantas más declaraciones de este tipo llegaban de otros países y organismos internacionales, más cambiaban las cosas a favor del gobierno. Finalmente, cuando Erdogan habló en el aeropuerto Atatürk, en torno a las cuatro de la mañana, él y sus

seguidores podían proclamar la victoria definitiva. La lucha seguía su curso, sobre todo en Ankara, pero el golpe fue claramente una causa perdida.

¿Por qué fracasó el golpe?

Lo que ocurrió durante el fin de semana fue un intento de golpe de Estado desastrosamente planificado y ejecutado. Resulta difícil no preguntarse cómo alguien pudo pensar que era una buena idea.

1. El golpe fue mal planificado y carecía de legitimidad

Para empezar, el golpe carecía de cualquier base política o ideológica. Ningún golpe militar es viable sin ella; sobre todo un golpe como este, que prevé un amplio apoyo en la sociedad y del Estado durante las primeras horas, basado en el sentimiento anti-AKP. Aunque existe una amplia oposición a Erdogan, también existe una oposición a los golpes de Estado.

Actualmente, para que un golpe militar pueda ser aceptado y defendido por gran parte de la sociedad en Turquía, tendría que ser visto como una medida efectiva y transitoria que abriría de inmediato paso a una alternativa civil y democrática al AKP. No existía ningún proyecto alternativo ni nada que se le pareciera.

El golpe fue una sorpresa, incluso para aquellos que se supone que iban a apoyarlo. Mucha gente estaba confusa o se quedó apática ante lo que estaba ocurriendo, pues no le veía sentido ni sabía qué se pretendía con el golpe, más allá de la mera repetición de una vieja pesadilla.

El hecho de que los golpistas no tuvieran una cara visible para ser identificados y asociados (incluso la declaración pública la leyó una presentadora de televisión, no un implicado) no hizo más que aumentar la confusión en torno a las personas que había detrás del golpe.

2. Políticamente aislado

El golpe también quedó inmediatamente aislado en el ámbito político. Todos los principales agentes políticos, e incluso los económicos, condenaron la acción: el AKP y todos los partidos de la oposición (CHP, MHP y HDP); uno tras otro se manifestaron en contra y la principal confederación empresarial –representante de las principales facciones del capital financiero de Turquía, la TÜSIAD– se unió a ellos. Esta falta de apoyo explica por qué las unidades rebeldes fueron fácilmente superadas por la policía y los civiles.

3. Los soldados implicados no eran participantes comprometidos

Para ser una acción tan controvertida desde el primer momento, el golpe no fue ejecutado con la brutalidad necesaria para sacar ventaja. Los golpistas habrían tenido que disparar con armas pesadas y artillería contra la multitud para mantener sus posiciones, pero afortunadamente no lo hicieron y muchos soldados simplemente se entregaron a la policía y se dejaron arrestar.

A partir de las imágenes, incluidas las de los enclaves más importantes del golpe, como el puente Fatih Sultan Mehmet en Estambul, se podían ver las características de los golpistas: eran soldados jóvenes de rango inferior, no comprometidos y titubeantes.

Muchos soldados, que se suponía que tenían que hacerse con el control en las calles, dijeron más tarde que se les dijo que les enviaban a misiones de entrenamiento y se sorprendieron cuando se dieron cuenta de que participaban en un golpe de Estado. Algunos de ellos incluso comenzaron a desertar cuando se dieron cuenta de la situación.

4. No actuaron con resolución

Los golpistas ni siquiera lograron defender sus puntos fuertes: al principio se hicieron fuertes en Ankara y fueron capaces de dominar el espacio aéreo de la capital. Sin embargo, no fueron capaces de llevar a cabo operaciones decisivas, como neutralizar las instituciones centrales de su supuesto enemigo, como el servicio de inteligencia de la policía o la sede de las fuerzas especiales de la ciudad. Lo único que lograron fue tomar el edificio del Estado Mayor general. El primer ministro y el presidente estaban a salvo de los conspiradores y, de ese modo, fueron capaces de poner en marcha la oposición a un golpe de Estado impopular.

5. Sin este éxito inicial, los oficiales de rango no apoyaron el intento

Se hizo evidente que el Estado Mayor no estaba involucrado en la planificación del golpe, pero muchos generales de alto rango habrían apoyado el golpe con más fuerza y decisión si se hubiera ejecutado mejor.

Como en cualquier golpe que comienza en contra del alto mando y no tiene objetivos revolucionarios, sino que simplemente busca cambiar la relación de fuerzas entre las élites, los oficiales superiores solo suelen unirse al golpe cuando se comprueba que este tendrá éxito.

El contragolpe de Erdogan

Los enfrentamientos del viernes y el sábado dejaron más de 300 muertos y alrededor de 1500 heridos. Una vez derrotado el golpe, comenzó de inmediato el contragolpe de Erdogan y su camarilla. Se lanzó una ola represiva contra toda persona involucrada de alguna manera en el golpe o con las que figuraban en las "listas negras".

Desde el lunes, casi ocho mil personas han sido detenidas, acusadas de haber participado en el intento de golpe. De ellas, más de seis mil son soldados; setenta son altos oficiales, generales y almirantes; alrededor de 750 son miembros del poder judicial; treinta pertenecen al Consejo Superior de Jueces y Fiscales (HSYK) y dos son miembros del Tribunal Constitucional (AYM). 316 detenidos lo fueron el lunes. Las operaciones continúan sin pausa, y se espera que el número de detenciones aumente, tal como anunció el Ministro de Justicia.

Desde la noche del viernes, Erdogan y el gobierno continúan llamando a la gente a ocupar los lugares céntricos por la noche para poner de manifiesto su "voluntad nacional". Ningún otro acontecimiento le podría haber ofrecido la oportunidad de movilizar a su gente tan masivamente, consolidar el apoyo de masas y mostrar su poder como la materialización de las fuerzas democráticas de Turquía. A pesar de que desde del primer día las multitudes en las calles no colman las expectativas, algunos grupos de militantes islamistas radicales, pequeños pero bien organizados, logran capitalizar a una parte de la turba.

Muchos soldados jóvenes que ni siquiera sabían que estaban participando en un intento de golpe han sido golpeados, torturados y casi linchados por la multitud. Cientos de videos en las redes sociales revelan los golpes y torturas sistemáticas de los detenidos. Desde el viernes, en las calles se escuchan eslóganes como "*Ya Allah, Bismillah, Allahu Ekber*" ("En nombre de Alá, Alá es uno").

Pronto quedó claro todo lo que esto significaba: el sábado por la noche, algunos de los grupos comenzaron a atacar los barrios alevíes y kurdos, que son bien conocidos por ser de izquierda, como Gazi u Okmeydani en Estambul, Tuzluca y Armutlu en Antakya. Un grupo también atacó Moda en Estambul, un barrio de moda conocido por sus bares y cafeterías, gritando consignas contra el consumo de alcohol y similares.

La policía apoyó algunos de estos ataques, especialmente en los barrios de izquierda cuyos vecinos se defendían. Gazi vivió un conflicto violento, cuando las fuerzas de izquierda tomaron las calles armadas para defenderse de la turba fascista.

Estos ataques han tenido éxito, pero se han topado con resistencia en todas partes; sin embargo, ponen de relieve un aspecto: la movilización de masas en las calles de los partidarios de Erdogan. Él no solo quiere eliminar a los golpistas, sino que quiere fortalecer su control sobre la oposición en todas las capas de la sociedad y restablecer su quebrada hegemonía a través de la movilización de masas de la derecha.

Esas mismas turbas interrumpieron el discurso de Erdogan del fin de semana, una vez más con un lema muy concreto: "Queremos ejecuciones". La respuesta de Erdogan casi fue afirmativa: "Tienen derecho a exigirlo". Obviamente, si se reintroduce la pena de muerte para "terroristas" y "traidores", no será difícil encontrar víctimas. El gobierno turco es un experto en calificar de acto terrorista cualquier actividad de oposición.

¿Y ahora?

Por ahora, Erdogan parece ser el claro ganador. Un acontecimiento como este era exactamente lo que necesitaba para recuperar la credibilidad y la iniciativa. No es de extrañar que califique el intento de golpe como una "bendición de Dios" que le permitirá purgar el ejército.

Sin embargo, más importante aún, ahora aparece como un héroe democrático, capaz de congregar al pueblo tras su gobierno. El contragolpe inicial significa

“Por ahora, Erdogan parece ser el claro ganador.”

precisamente eso. Ahora el gobierno exige con fuerza la extradición de Gülen a Turquía, mientras que el secretario de Estado estadounidense, John Kerry, hace hincapié en que la parte turca tiene que aportar pruebas legítimas que demuestren la implicación del imán.

Por otra parte, no hay duda de que va a utilizar esta oportunidad para avanzar aún más hacia un sistema presidencialista. Dado que su popularidad parece haber alcanzado el cénit, es probable que quiera avanzar hacia una elección automática o a un referéndum hacia finales de otoño o invierno.

Mientras tanto, como muestra de su desconfianza hacia el ejército, tratará de reforzar el departamento de policía y de fuerzas especiales totalmente fieles a él. Sin embargo, en términos de fuerza "material" no obtiene un beneficio significativo.

Por el contrario, han sido detenidos muchos generales al mando de la guerra en el norte de Kurdistán. Esto incluye especialmente a un general de alto rango que hace tan solo unos meses fue aclamado como un héroe porque había dirigido las operaciones en Cizre y Sur, dos bases del movimiento kurdo, donde durante varios meses se dieron duros enfrentamientos entre las milicias kurdas y las fuerzas del Estado.

Habiendo "depurado" Cizre y Sur con éxito –lo que le convirtió en responsable de numerosos crímenes y violaciones de los derechos humanos–, ahora se le declara traidor. Además, han sido detenidos los oficiales de más alto rango en Hakkari y Sirnak. Esas dos provincias se encuentran entre las regiones en las que el Partido de Trabajadores del Kurdistán (PKK) es más fuerte y en las que, de hecho, controla muchas zonas.

También es importante el hecho de que se rebelaran facciones de la Fuerza Aérea, ya que los aviones de combate son una ventaja importante en lo que respecta a la guerra contra el PKK. Es interesante, por no decir más, que muchos de los soldados en la guerra en Kurdistán del norte estuvieran entre los rebeldes, lo que podría indicar que la guerra va bastante mal para el Estado turco.

El PKK hizo una declaración muy pronto en la mañana del 16 de julio, afirmando que el intento de golpe era una lucha entre las fuerzas que rivalizan dentro del Estado y que los kurdos y todas las fuerzas democráticas deben mantenerse al margen de este conflicto.

Ahora bien, sería más que sorprendente que en lo inmediato el PKK no adoptara las medidas necesarias para utilizar la situación en beneficio propio. Hay otras unidades sobre el terreno, tales como las fuerzas especiales de la policía e incluso ejércitos privados, pero sin las armas pesadas del ejército, el equilibrio de fuerzas se desplaza significativamente a favor de los kurdos.

No podemos saber lo que va a hacer el PKK en el campo de batalla, pero parece que aborda la situación con calma y sin titubeos. También puede que esté analizando por dónde avanza Erdogan. Si se va a intensificar la guerra, ellos responderán de la misma manera.

Sin embargo, existe la posibilidad de una apertura de nuevas conversaciones para encontrar una solución si el equilibrio de fuerzas militares se ha desplazado hasta el punto de que la continuación de la guerra ya no es factible para el Estado turco.

Además, a pesar de que hubo grandes multitudes en las calles apoyando a Erdogan, parece que se esperaba que hubiera más. En otras palabras, si bien había mucha gente celebrándolo, mucha más se quedó en casa. Probablemente porque no se creían las advertencias del AKP sobre una persistente amenaza una vez que el intento de golpe fue derrotado con facilidad. Pero, sin duda, también porque el AKP todavía no es tan fuerte como le gustaría ser.

Pase lo que pase, los próximos días y semanas son cruciales. Erdogan podría utilizar el ímpetu de su contragolpe, no solo para erradicar a los golpistas, sino para impulsar movilizaciones más fuertes e intensificar los ataques contra toda la oposición.

Esto es tan evidente que el secretario de Estado estadounidense, John Kerry, expresó explícitamente su preocupación de que Erdogan vaya a utilizar el fallido golpe militar para acabar con la democracia. Está claro que una ampliación excesiva de sus atribuciones desencadenaría otra grave crisis, incluso un nuevo golpe; esta vez, más serio.

En el mismo sentido, el lunes la responsable de la política exterior de la Unión Europea, Federica Mogherini, advirtió al gobierno turco que el intento de golpe no es una excusa para abandonar el Estado de derecho. Asimismo, añadió que la introducción de la pena de muerte plantearía problemas en las relaciones de Turquía con la Unión Europea. En la misma conferencia de prensa, Kerry continuó con sus advertencias, diciendo que la violación de la gobernabilidad democrática pondría en riesgo la pertenencia de Turquía a la OTAN.

Con todo, lo que ocurrió en los últimos días y lo que vendrá después no es ni un golpe militar contra la democracia ni la democracia contra un golpe militar.

Fue y sigue siendo una guerra entre un golpe y un contragolpe, cuya dinámica aumentará y profundizará el autoritarismo en lugar de resolver la crisis de hegemonía. Lo que parece ser el regreso en olor de multitudes de Erdogan podría llegar a ser un regalo envenenado.

Güney Işıkara es estudiante de doctorado en economía en la New School for Social Research. **Alp Kayserilioğlu** ha terminado su maestría en filosofía e historia y ahora vive y trabaja en Estambul. **Max Zirngast** está estudiando filosofía y ciencias políticas en Viena y Ankara. Los tres trabajan también como periodistas independientes y traductores.

Extractos de “What happened in Turkey” <https://www.jacobinmag.com/2016/07/akp-erdogan-turkey-coup-tsk-army-pkk-kurdistan/>

18/07/2016

Traducción: *VIENTO SUR*

PAPELES

DE RELACIONES ECOSOCIALES Y CAMBIO GLOBAL

Cuestiona el mito moderno de la tecnociencia
como solución a la crisis actual



Más información: www.revistapapeles.es

FUHEM
ecosocial 

“Nuevas guerras” de dislocación, armas y riesgos nucleares

Bernard Dréano

¿Sigue siendo útil el arma nuclear, principal instrumento de disuasión en un mundo enfrentado a la oposición de dos bloques de Estados con pretensiones imperialistas, en el actual mundo multipolar en el que los enfrentamientos son más difusos y en los que intervienen fuerzas paramilitares, grupos terroristas e incluso organizaciones proto-estatales?

Una mirada retrospectiva

Las posibles formas de utilización de las armas nucleares fueron concebidas en el contexto de fin del “corto siglo XX”, el período que va de 1945 a 1989. El período del enfrentamiento global entre dos bloques. Tras un momento de vértigo en el que el Estado Mayor norteamericano y, sin duda, el soviético, se plantearon la utilización de estas armas en campos de batalla concretos (si bien Truman rechazó la sugerencia de Mac Arthur de utilizarlas en Corea y *a fortiori* durante la guerra indochina de Francia) se entró en una fase de disuasión recíproca, “fuerte frente al fuerte”. Es la lógica del MAD (Destrucción Mutua Garantizada) que, de forma paradójica, provoca una híper carrera armamentística, midiéndose la superpotencia en función del número de cabezas nucleares (independientemente de su capacidad en kilotoneladas y megatoneladas), cada vez más numerosas, y el alcance y la calidad de los vectores “estratégicos” (misiles). Una medición que va hasta el absurdo como se vio durante la crisis de los euromisiles en la que, por ejemplo, se comparó la cantidad de vectores estratégicos, como los SS20, con los vectores móviles tácticos, como los misiles crucero que desde 1991 se vienen utilizando a centenares con cargas convencionales. La URSS y EE UU han acumulado también, o puesto al día, municiones nucleares de “campo de batalla” (entre ellas la bomba de neutrones) con un riesgo de utilización sin “destrucción mutua garantizada”, salvo por efecto de escalada. Esta carrera al abismo potencial fue “regulada”, por una parte, a través del Tratado de No Proliferación de armas nucleares (TNP) de 1968 y, por otra, por los acuerdos Este-Oeste que desde 1971 limitan la carrera armamentística y reducen los alucinantes arsenales (acuerdos SALT y START).

Junto al híper armamento de las dos superpotencias donde las “cabezas” se cuentan por miles, el resto de miembros oficiales del club nuclear (P5) han acumulado arsenales más modestos (cientos de cabezas): arsenal complementario al de EE UU en el caso británico, supuestamente autónomo en nombre de la disuasión del “débil frente al fuerte” en el caso francés y realmente autónomo en nombre del mismo

“Guerras que se desarrollan más en los Estados que entre Estados.”

principio en el caso chino. A ellos se han sumado los “disidentes” israelíes -cuyo arsenal está tolerado por los occidentales y que se ha desarrollado con la ayuda francesa y la colaboración de África del Sur (que por su parte ha renunciado al armamento nuclear)-, India y Pakistán (una en relación a la otra, disuasión del

“débil frente al débil” en cierta manera) y Corea del Norte (disuasión del loco frente al fuerte).

Durante todo este período, las armas nucleares y sus vectores no se han utilizado y no resultan utilizables en todos los conflictos realmente existentes: las guerras de liberación nacional, las guerrillas y contraguerrillas, las revueltas sociales, las revoluciones y contrarrevoluciones. La referencia a ellos durante la expedición colonial franco-británico-israelí en Suez, en 1956, fue retórica.

La situación geoestratégica cambia... De una parte, en el plano económico, a partir de finales de los años 1970, con la entrada del mundo en la actual fase de la globalización neoliberal (el imperio del “mercado global”) y, de otra, desde 1989-91, con el fin del mundo bipolar, después el fracaso del “momento americano”, evidente a mediados de los años 2000. Pues si bien EE UU sigue siendo (¿aún?) la única hiperpotencia, el mundo no es “unipolar”.

Es en este nuevo contexto como se desarrollan las “nuevas guerras” de dislocación.

Las “nuevas guerras” de dislocación

Las guerras entre Estados, un tipo de conflicto armado que comenzó por las declaraciones (de guerra) y terminó por los tratados (de paz) que hacían cuenta de las ganancias y las pérdidas de las partes beligerantes, han pasado de moda (¿provisionalmente?). Y si las guerras de liberación nacional oponían a un Estado existente contra un Estado potencial, siempre se identificaba un inicio y un final (la independencia).

Hoy en día no se sabe muy bien cuándo comienzan las “nuevas guerras”, ni si se acaban realmente tras diversas “transiciones” y otros tantos “procesos de paz”. Este “nuevo” tipo de guerra que se generaliza en determinadas regiones del planeta se puede describir en términos de “dislocación global”, como lo hace Mary Kaldor desde 1999. Guerras que se desarrollan más en los Estados que entre Estados. Desde el siglo XVIII las “viejas” guerras reforzaban los Estados o contribuían a su emergencia, desarrollando una ideología nacional que permitía justificar la consolidación de la administración, el incremento de los impuestos, el poderío del ejército y la conscripción, la centralización de la economía y, a veces, las nacionalizaciones. Los Estados modernos europeos se construyeron en esos procesos de guerra. En las nuevas guerras, el proceso se ha invertido: se desarrollan en un contexto de erosión de la autonomía de los Estados, en particular la erosión del monopolio de la violencia legítima organizada. El debilitamiento y la crisis del Estado-nación favorecen la proliferación de los conflictos de baja intensidad en la que los protagonistas no pertenecen ni siquiera

al mismo universo social, no comparten ya los mismos modos de razonar, ni los mismos valores. Fenómenos que son el fruto de la crisis contemporánea de las estructuras políticas y económicas nacionales provocadas por la globalización.

Estas guerras son a la vez locales y globales y están en juego las fronteras estatales. Las partes beligerantes son a la vez actores estatales y no estatales, una parte (o todas) se parecen más a las milicias que a ejércitos nacionales que incluso recurren a menudo a sociedades armadas privadas.

Los combatientes de estas guerras se movilizan en nombre de “identidades”. Estas “identidades” pueden corresponderse con comunidades más o menos identificadas previamente en el conflicto, pero es el conflicto mismo el que va a cristalizarlas, delimitarlas, en la sangre o el exilio. La guerra civil libanesa, y una generación más tarde la guerra civil siria, comenzaron por luchas entre portadores de proyectos políticos antagónicos y después se convirtieron en enfrentamientos “confesionales”. El caos en la República centroafricana precede a la separación violenta entre cristianos y musulmanes... Chiitas contra sunitas, serbios contra croatas, otras tantas divisiones que se desarrollan mucho más durante las crisis que lo que fueron en sus orígenes.

Consecuencia del carácter “identitario” de estos conflictos, la violencia entre los civiles forma parte consustancial de los mismos. A menudo más fuerte cuando las comunidades “identificadas” son próximas o están mezcladas (por ejemplo, la guerra en Bosnia-Herzegovina donde las comunidades estaban muy mezcladas hizo cuatro veces más víctimas que la de Kosovo donde las comunidades coexistían lado a lado). Así pues, la población civil no es la víctima colateral sino que constituye el propio campo de batalla. La exclusión, incluso la “purificación étnica” (o confesional), llegan a convertirse a veces en masacres genocidas (tutsis en Ruanda, pero también musulmanes en Bosnia, jездíes en Irak, etc.); no se trata de “abusos” sino de los medios para alcanzar los objetivos de las guerras: la constitución de zonas “homogéneas”. En consecuencia, estas guerras producen un número considerable de personas desplazadas y refugiadas: la mitad de la población abjazí en Georgia durante la guerra de 1992-93, la mitad de Bosnia-Herzegovina durante la guerra de 1992-95, de la población iraquí desde 2003, más de la mitad de la población siria desde 2011, etc.

Rivalidades globales, regionales, locales... ¿y la cuestión nuclear?

Mutatis mutandis, vivimos en todo el planeta en un “mercado global” bajo el imperio del neoliberalismo, más que en un Imperio regulado por una potencia o un sistema de potencias unidas (EE UU y sus aliados) o rivales (no existe un equilibrio regulador de las potencias en el Medio Oriente).

Por consiguiente, la desregulación y la desestatización neoliberal favorecen la dislocación. Todos los mecanismos de descomposición no conducen necesariamente a conflictos armados, pero es eso lo que ocurre cuando se reúnen las condiciones. Por ejemplo, Estados que se desintegran, situaciones económicas cada vez más degradadas, fisuras históricas no resueltas y la inquietud de determinadas comunidades y,

sobre todo, cuando uno o varios de los protagonistas de una crisis deciden pasar a la actividad armada.

La suma de todas estos factores explica el caos cada vez mayor en “el arco de la crisis”, la región que los americanos llaman “MENA” (Oriente Medio y Norte de África), de Marruecos a Pakistán, pero también en la vecina África (Sahel y el África central) y hasta en zonas periféricas del antiguo espacio soviético.

La versión “yihadista” del islamismo radical se extiende en ese contexto. Los “yihadistas” se han implantado en todos lados y se han desarrollado en crisis abiertas y guerras civiles que preexistían a su desarrollo, sea en Afganistán, en Iraq o Siria, en Libia, al Norte de Nigeria, etc.

En este contexto más o menos “dislocado”, las rivalidades regionales de mayor o menor amplitud se consolidan (por ejemplo, en Medio Oriente la rivalidad entre Arabia Saudí e Irán). Grandes potencias y potencias regionales intervienen más o menos directamente en los conflictos que no han provocado ellas.

En esta situación, ¿juega algún papel la cuestión nuclear? Del período precedente hemos heredado un legado peligroso. De ninguna forma las armas nucleares existentes pueden contribuir a la estabilización de la situación (como con el MAD y las negociaciones del período de tensión Este-Oeste anterior a 1989). Esta situación puede entrañar nuevas amenazas nucleares.

Se menciona el riesgo de derrape de la OTAN/Rusia en el marco del actual conflicto en Ucrania. Se retoma ampliamente la retórica de la vieja guerra fría. Pero los incidentes reales o posibles son (por el momento) limitados; ¡aún estamos lejos de la crisis de Cuba! Las gesticulaciones en el Mar de China entre chinos y americanos, japoneses y otros no significan tampoco (por el momento, al menos), una escalada “nuclearizable”.

Por otra parte, la carrera por convertirse en potencia se manifiesta más por una carrera en torno a las armas convencionales, más o menos sofisticadas, que por la contabilización de las “cabezas” nucleares... Fruto del período precedente, rusos y americanos continúan detentando importantes cantidades, pero los chinos, por ejemplo, no buscan la “paridad” en ese terreno... Sobre todo, lo que buscan es afirmar su estatus de potencia mundial y demostrar sus multicapacidades estratégicas.

En Irán, la idea de una disuasión “a la francesa”, en aras de proteger el territorio nacional, los “intereses vitales”, es vieja. Existía ya bajo el Sha, frente a las dos potencias nucleares activas y hostiles en la región (Israel y EE UU) y otras potencias regionales nucleares, no hostiles pero una de las cuales lo fue en el pasado (Rusia) y otra que podría serlo (Pakistán controlado por extremistas sunitas). Ahora bien, un Irán dotado de capacidades nucleares militares aparecería de entrada como un desafío a los vecinos del Golfo arabo-pérsico. Los Estados del Golfo, comenzando por Arabia Saudí, se refirieron a la necesidad de disponer de un paraguas nuclear, bien fuera... israelí (según las declaraciones del antiguo jefe del Estado Mayor israelí Moshe Yaalon) y/o de dotarse de medios propios con la ayuda pakistaní. El acuerdo sobre la cuestión nuclear iraní entre los “P5+1” (EE UU, Rusia, Reino Unido, Francia,

China+Alemania) y la república islámica de julio de 2015, en función del cual Irán renuncia a dotarse de medios para producir la bomba a cambio del levantamiento de las sanciones, no ha despejado las inquietudes de las petromonarquías, sino todo lo contrario. Temiendo un relajamiento americano, del lado saudí se refieren cada vez más a la necesidad de una garantía nuclear, mientras que el Reino se lanza a una carrera armamentística convencional sin precedente: en 2015 el presupuesto militar saudí, 3º del mundo, ¡era superior al de los rusos!

Bombas sucias, microbombas, terrorismo

Se llama “bomba-sucia” a una bomba convencional, rellena con materiales radioactivos y/o químicos o bacteriológicos tóxicos (NRBC), destinada a que se expandan con la explosión. Si se trata de elementos radioactivos, se llama bomba radiológica.

Es cierto que todo el mundo se inquieta de la capacidad de un grupo como la organización del Estado Islámico (EI) o Al Qaeda para fabricar o adquirir una pequeña bomba A (atómicas) o “bombas sucias”. Yukiya Amano, el máximo responsable de la Agencia Internacional de Energía (AIEA) subraya que bastaría el equivalente de un pomelo de plutonio para confeccionar una bomba atómica “rudimentaria”, un escenario que hoy en día “no es imposible”. *A fortiori* es posible poner a punto bombas sucias con materiales radiactivos de origen militar, pero también, más accesibles, del nuclear civil o médico. Según la Casa Blanca, actualmente existen más de 2000 toneladas de materiales utilizables para la fabricación de armas nucleares (uranio enriquecido o plutonio) en instalaciones de energías nucleares civiles. Y la AIEA ha auditado más de 2800 incidentes relativos al tráfico, posesión ilegal o pérdida de materiales nucleares en el mundo en estos últimos 20 años.

La cuestión es suficientemente preocupante como para que las principales potencias estén preocupadas. Considerando que en 2009 el “terrorismo nuclear fue uno de los mayores peligros para la humanidad” Barak Obama propuso la realización regular a partir de 2010 de una “Cumbre sobre la seguridad nuclear” (CSN) ampliamente consagrada a este tema. La cuarta tuvo lugar en Washington del 31 de marzo al 1 de abril de 2016. Si bien los rusos declinaron la invitación, los jefes de Estado y de gobierno del Reino Unido, Canadá, Francia, Italia, Argentina, Méjico, China, Kazajistán, Japón, Corea del Sur e India tomaron parte en ella. El objetivo: comprometerse a controlar todos estos materiales fisibles peligrosos.

Actuar contra la amenaza nuclear, a favor de la paz

La lucha por la paz y la seguridad humana frente a las nuevas guerras de dislocación y al ascenso de los discursos de guerra y de las ideologías de exclusión es evidentemente una cuestión fundamental, pero que supera el marco de esta contribución.

Contentémonos con señalar la necesidad de apoyar los esfuerzos, tanto en el ámbito local como internacional, para progresar hacia el desarme nuclear, bloquear su proliferación y evitar que en el contexto de inseguridad creciente añadan el riesgo de utilizar armas de destrucción masiva y agitar la amenaza nuclear. Amenaza

“Consecuencia del carácter “identitario” de estos conflictos, la violencia entre los civiles forma parte consustancial de los mismos.”

que se encuentra de nuevo en las declaraciones de un Donald Trump, según el cual Estados Unidos debía plantearse la utilización de estas armas “incluso en Europa u Oriente Medio”, de un Vladimir Putin que anuncia reforzar su arsenal de vectores o del nuevo ministro de defensa israelí Avigdor Lieberman.

Prohibir los ensayos nucleares es obstaculizar la carrera armamentística. Sin embargo, aún no ha entrado en vigor el tratado sobre la prohibición completa de los ensayos nucleares (TICE), si bien se firmó en 1996. Numerosos firmantes importantes no lo han ratificado; entre ellos, China, Estados Unidos, Egipto, Irán e Israel. La negociación de un tratado que prohíba los productos de materias fisibles para las armas nucleares (tratado *cut-off*) sigue en proceso de gestión y gestión desde hace más de 15 años. ¡La convención de la ONU, ENMOF (1978), que prohíbe la manipulación del medio ambiente con fines hostiles, sigue sin ser firmada por Francia! (su firma permitiría relanzar este proceso para una convención más inclusiva).

El establecimiento de zonas excluidas de armas nucleares (ZEAN) no es una simple declaración de intenciones. Crea un hecho que no (solo) prohíbe el desarrollo de programas nucleares por los Estados de la región afectada, sino que también obstaculiza la introducción de tales armas por agentes extranjeros. Recordemos que los ZEAN se pusieron en marcha en la Antártida (tratado de 1959), América Latina (tratado de Tlatelolco, 1967), Pacífico Sur (tratado de Rarotonga, 1985), Mongolia (1992), Asia del Sudeste (tratado de Bangkok, 1995), África (tratado de Pelindaba, 1996) y Asia central (tratado de Semipalatinsk, 2006). Evidentemente, es en Oriente Medio donde el establecimiento de una zona tal, e incluso las discusiones entre las potencias concernidas para hacerla posible, tendría el mayor impacto ... Fue propuesta por primera vez en 1974 por Egipto y solicitada oficialmente por la Asamblea General de Naciones Unidas en numerosas ocasiones. Por otra parte, la Asamblea General de octubre de 2013 lamentó que la reunión prevista por la ONU al respecto en 2012 fuera “retrasada”. Una movilización mundial para controlar el armamento nuclear en Oriente Medio e ir hacia un ZEAN es un imperativo para la paz. Tras el acuerdo P5+1 e Irán de 2015, ¡hay que exigirla!

Bernard Dréano es presidente de Cedetim (Centro de estudios e iniciativas de solidaridad internacional), cofundador de la Asamblea ciudadana europea (HCA-France). Su último libro: *(In)sécurité humaine, les luttes pour la paix au XXI^e siècle*, ediciones Non-Lieu, 2015.

Intervención en la Université Européenne de la Paix, Brest, el 15 junio de 2016.

Traducción: VIENTO SUR

El gran bluff de la robotización

Michel Husson

Numerosos estudios nos anuncian que la automatización va a conducir a una gran hecatombe de empleos (Husson, 2015 a)). Al mismo tiempo, la desaceleración de la productividad inquieta a los economistas oficiales y Christine Lagarde, la presidenta del FMI, incluso evoca una “nueva mediocridad”. Este artículo examina esta contradicción.

Un viejo estribillo

Los discursos proféticos sobre las destrucciones de empleos no provienen de hoy. Hemos tenido derecho al mismo estribillo con la “nueva economía” a inicios del siglo y después con las predicciones sobre el “fin del trabajo” de Jeremy Rifkin (1996), el mismo que celebrará un poco más tarde” el sueño europeo” (2004), del que se sabe que se ha transformado en pesadilla.

Si se vuelve más hacia atrás en el tiempo, tenemos el famoso informe Nora-Minc sobre “L’informatisation de la société” (1978), que anunciaba ya las enormes ganancias de productividad que nunca se han visto llegar, tal como ha recordado excelentemente Jean Gaudrey (2015).

Este tipo de predicciones son el tema favorito de los gurús que cuentan periódicamente la misma fábula. Veinte años después de sus predicciones futuristas, en el año 2000, Alain Minc volvía también sobre sus ilusiones, bajo la forma de una autocrítica implícita: “¿Cuál no fue, desde este punto de vista, la ilusión informática! Evidentemente, ni la aparición de los ordenadores más potentes, ni la explosión de la micro-informática, han cumplido ese papel salvador: han desempeñado su papel en la modernización del aparato productivo pero no han modificado los parámetros principales de la economía (...) Esa no fue la esperada panacea”.

Pero Minc no se desanima. Con la *e.economía*, esta vez es la buena: “Estoy convencido que esta vez entramos en un auténtico ciclo Kondratiev. Entre la informática y la multimedia (sic) existe una diferencia fundamental. Un cambio tecnológico solo induce un nuevo ciclo de crecimiento si influye simultáneamente sobre la oferta y la demanda. Por un lado, mejorando la eficacia del aparato productivo al permitir ganancias masivas de productividad; por otro lado, haciendo nacer, a nivel del consumidor, productos radicalmente nuevos, susceptibles de modificar sus hábitos de consumo”.

“... la automatización de los procesos de producción está concebida como una “maquinización” de los trabajadores.”

La productividad se desacelera

Un decenio y una crisis más tarde ya no queda nada de esas predicciones. Por el momento la paradoja de Solow se sigue manteniendo: “se ven ordenadores en todos los lugares, salvo en las estadísticas de productividad” (1987). La desaceleración de la productividad es en efecto en la actualidad un fenómeno prácticamente universal

y que no es bien comprendido por los economistas. El *Financial Times* del 29 de mayo de 2016 se inquieta de este “rompecabezas desconcertante”, mientras que Christine Lagarde evoca una “nueva mediocridad”. Los dos gráficos siguientes muestran el desplazamiento hacia abajo de las ganancias de productividad, un fenómeno casi universal que incluye también a los llamados países emergentes.

Gráfico n° 1

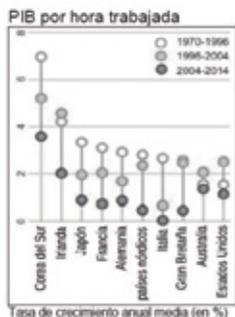
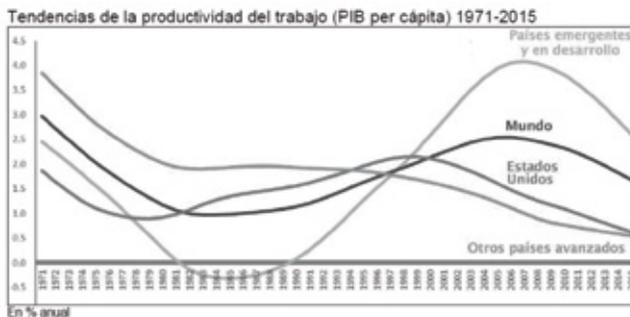


Gráfico n° 2



Fuente : *The Economist*, 4 juin 2016; *The Conference Board*, mai 2006

Los expertos: de 1 a 5

El estudio de referencia es el de Frey y Osborne (2013): prevé que el 47% de los empleos están amenazados por la automatización en los Estados Unidos. Los otros estudios son simples copias, por ejemplo, el del gabinete Roland Berger que prevé la destrucción de tres millones de empleos en Francia desde ahora hasta 2025 (Neveux, 2014).

Otras contribuciones son, sin embargo, netamente menos alarmistas. Georg Graetz y Guy Michaels (2015) no encuentran “efecto significativo de los robots industriales en el empleo global”. Otro especialista de estas cuestiones, David Autor (2015), se pregunta irónicamente “por qué hay todavía tantos empleos” e introduce la distinción fundamental entre tareas y empleos: “aunque algunas de las *tareas* efectuadas por los empleos medianamente cualificados están expuestas a la automatización, muchos de estos *empleos* continuarán



Jo, Zette et Jocko. *Le Manitoba ne répond plus*, 1952

movilizando un conjunto de tareas que comprenden el conjunto del espectro de las cualificaciones”.

Es sobre la base de esta distinción entre empleos y tareas como un reciente estudio de la OCDE (Arntz, Gregoory y Zierahn, 2016) llega a una cifra muy inferior (cinco veces menos) a las previsiones más alarmistas: “solo el 9% de los empleos se encuentran confrontados en los Estados Unidos a una fuerte probabilidad de ser automatizados [*‘automatibility’*] en lugar del 47%, según Frey y Osborne”. Este resultado ha sido obtenido a partir de una rigurosa crítica de su método (ver cuadro) que vale por todos los estudios que la retoman.

Frey y Osborne: un método cuestionable

¿Cómo los dos economistas (aunque trabajen en Oxford) llegan a prever la evolución del empleo “sobre un cierto número, indeterminado, de años, quizá un decenio o dos”?

Ellos comienzan por seleccionar 70 puestos de trabajo entre los 702 de su base de datos. Después se dirigen a los “expertos” y les plantean esta cuestión: “Las tareas correspondientes a este empleo podrían ser suficientemente especificadas, bajo reserva de la disponibilidad de *big data*, para ser efectuadas por los más recientes equipos controlados por ordenador (*state of the art*)”.

Las evaluaciones de los expertos son a continuación extendidas al conjunto de los 702 puestos de trabajo considerados, sobre la base de una correlación con otras características que les sirven de indicadores de los obstáculos (*bottlenecks*) a la informatización. Pero esta extrapolación no es legítima, ya que solo puede establecer, justamente, las correlaciones que no dicen nada sobre la proporción de empleos automatizables para las 632 categorías (sobre 702) no “expertizadas”.

La maquinización del trabajador

Merece la pena describir los obstáculos a la automatización identificados por Frey y Osborne. Una primera categoría reagrupa las exigencias de dexteridad y las constricciones ligadas a la configuración del puesto de trabajo. A continuación viene la inteligencia creativa, es decir, la vivacidad intelectual o las disposiciones artísticas. Pero la última categoría, bautizada “inteligencia social”, da frío en la espalda y merece ser citada con más detalle. He aquí pues, según Frey y Osborne, cuáles son los otros obstáculos a la informatización:

- la perspicacia social, que consiste en comprender las reacciones de los otros y las razones de estos comportamientos;
- la negociación, dicho de otra forma, el hecho de intentar conciliar los puntos de vista diferentes;
- la persuasión, que permite llevar a los otros a cambiar de punto de vista o de comportamiento;
- la preocupación por los otros (colegas, clientes, pacientes) bajo forma de asistencia personal, de cuidados o médicos u otros o de apoyo emocional.

Esta enumeración permite comprender hasta qué punto la automatización de los procesos de producción está concebida como una “maquinización” de los trabajadores. El obstáculo a erradicar son las disposiciones —muy simplemente humanas— que constituyen el colectivo de trabajo y que permiten que se establezcan relaciones sociales entre productores y usuarios. El ideal, típico del capitalismo, consiste en el fondo en llevar al paroxismo la reificación de las relaciones sociales, que transforma la relación entre seres humanos en relaciones entre mercancías.

Ganancias de productividad y duración del trabajo

La idea muy extendida según la cual las ganancias muy elevadas de productividad serían la causa del desempleo y anunciarían el fin de trabajo se encuentra hoy completamente desmentida. Las ganancias de productividad eran muy elevadas durante el período de los “Treinta Gloriosos”, caracterizado por un casi pleno empleo. Y el auge del paro es concomitante con el agotamiento de las ganancias de productividad.

Admitamos incluso que sea creíble la amenaza de destrucciones masivas de empleo e imaginemos una sociedad que, por un golpe de varita mágica, solo tendría necesidad de la mitad del tiempo de trabajo necesario para asegurar el mismo nivel de vida. Esta podría decidir que la mitad de los productores continúe trabajando tanto como antes y que la



otra mitad sería “dispensada” del trabajo y se beneficiaría de un ingreso. Pero podría también aprovecharse de la ventaja tecnológica para dividir por dos el tiempo de trabajo de cada uno(a).

Dejemos de lado la fábula y miremos lo que ha pasado durante el siglo XX: en ese período la productividad horaria del trabajo se ha multiplicado por 13,6 y la duración del trabajo ha bajado el 44%. En resumen, trabajamos a medio tiempo en relación con nuestros bisabuelos y si tal no hubiera sido el caso el desempleo habría alcanzado niveles insoportables.

Esto no se ha hecho “naturalmente”: son las luchas sociales las que han asegurado esa redistribución de las ganancias de productividad bajo forma de reducción del tiempo de trabajo y no solamente de aumento de salarios. La historia de las luchas sociales ha sido marcada por los combates sobre el tiempo de trabajo.

E incluso la OCDE (2016) evoca esta posibilidad siempre abierta: “incluso si la necesidad de mano de obra es menor en un país en particular, esto puede traducirse por una reducción del número de horas trabajadas y no necesariamente por una caída del número de empleos, como lo han constatado numerosos países europeos en el curso de los últimos decenios”.

Los límites de la automatización capitalista

La automatización se combina con las diferentes formas de lo que en lo sucesivo se denomina la economía numérica, de la que la “uberización” es la manifestación más mediatizada. Algunos ven en ella una explicación posible de la paradoja de Solow. Para Charles Bean (2016), ex-economista jefe del Banco de Inglaterra, esta paradoja provendría especialmente “del hecho que una parte creciente del consumo se dirige hacia productos numéricos gratuitos o financiados por otros medios, como la publicidad. Aunque los bienes virtuales gratuitos tienen claramente valor para los consumidores, están claramente excluidos del PIB, conforme a las normas estadísticas internacionales. Por consiguiente, nuestras medidas podrían no tomar en cuenta una parte creciente de la actividad económica”.

Para corregir esta tendencia, Bean propone dos métodos: “Se podrían utilizar los salarios medios para estimar el valor del tiempo que la gente pasa en línea utilizando los productos numéricos gratuitos, o bien corregir la producción de servicios de telecomunicación para tener en cuenta el rápido crecimiento del tráfico de Internet”.

El profesor de la London School of Economics comete aquí un error revelador, confundiendo valor de uso y valor de cambio. El “valor” que representa para el consumidor la escucha de música en línea representa un valor de uso pero no valor de cambio. Es la sociedad del “coste marginal cero” que teoriza Rifkin (2014) que quizá no se equivoca sobre este punto al pronosticar “el eclipse del capitalismo”.

“La historia de las luchas sociales ha sido marcada por los combates sobre el tiempo de trabajo.”

En efecto, la generalización de la economía numérica no es forzosamente compatible con la lógica capitalista de producir y vender mercancías: éstas pueden ser completamente virtuales y desmaterializadas, pero deben rentabilizar el capital. Análogamente, la robotización debe, no solamente ser rentable, sino disponer de salidas. Si verdaderamente debía conducir a una destrucción masiva de empleos, se plantearía la cuestión de saber a quién vender las mercancías producidas por los robots.

Se sería necesario profundizar estas pistas a fin de actualizar el principio avanzado por Ernest Mandel (1979: 550): “La automatización general en la gran industria es imposible en el capitalismo tardío. Esperar dicha automatización generalizada antes de derrocar las relaciones de producción capitalistas es, pues, tan incorrecto como esperar la abolición de las relaciones de producción capitalistas a través del mero avance de la automatización”.

Sería necesario profundizar estas pistas a fin de actualizar el principio avanzado por Ernest Mandel (1979: 550): “La automatización general en la gran industria es imposible en el capitalismo tardío. Esperar dicha automatización generalizada antes de derrocar las relaciones de producción capitalistas es, pues, tan incorrecto como esperar la abolición de las relaciones de producción capitalistas a través del mero avance de la automatización”.

Están en cuestión la estructura y el estatuto de los empleos

El punto de vista defendido aquí no cuestiona la amplitud de las transformaciones inducidas por la economía numérica, pero se dirige a las evaluaciones catastrofistas de sus efectos sobre el empleo. Sin embargo, el conjunto de los estudios disponibles, incluidos los más escépticos, insisten sobre el impacto de esas mutaciones sobre las estructuras de los empleos y su estatuto.

Tomemos el ejemplo de Industria 4.0, este proyecto desarrollado en Alemania para la automatización inteligente de las fábricas (*smart factories*) vía la puesta en marcha de “sistemas ciber-físicos” que aseguran una mejor coordinación y una mayor reactividad de los robots. Un estudio reciente (Wolter, Mönnig, Hummel *et al.*, 2015) encuentra —como otros ya citados— que los efectos sobre el empleo global serían reducidos. No hay pues que caer en el *story telling* de observadores fascinados por esas mutaciones tecnológicas y de las que se hacen los profetas.

Ese es típicamente el caso de Bernard Stiegler (2016) quien, en una breve entrevista que resume bien su discurso, afirma que “hoy existen fábricas sin obreros: Mercedes ha puesto en marcha una fábrica que solo emplea a cuadros”. A quien un comentarista (Christian) responde con este desmentido bien informado: “¿Mercedes una fábrica sin obreros? Me gustaría saber dónde. Se engaña si piensa en Hambach y la fábrica Smart. Es justamente ahí donde la barrera de la fábrica es más restrictiva: todo está subcontratado, o casi, vía el ensamblaje de módulos por los subcontratistas que utilizan la mano de obra. El montaje de estos módulos se realiza por algunos obreros Smart y todos los cuadros desempeñan su papel de *interface* entre estos diferentes interlocutores”.

Por el contrario, estos nuevos procesos de producción inducirían importantes transferencias de mano de obra entre puestos de trabajo y sectores, orientados hacia empleos más cualificados. Desde hace varios decenios, las mutaciones tecnológicas desempeñan ya un papel esencial en la “tripolarización” de los empleos: los empleos altamente cualificados, de un lado, y los empleos poco cualificados del otro, ven aumentar su participación en el empleo total. Y declina la participación de los empleos intermedios. Este movimiento se combina con la mundialización y las relocalizaciones de mano de obra en los llamados países emergentes (Husson, 2015 b) y contribuye a la profundización de las desigualdades en el interior mismo de la clase asalariada.

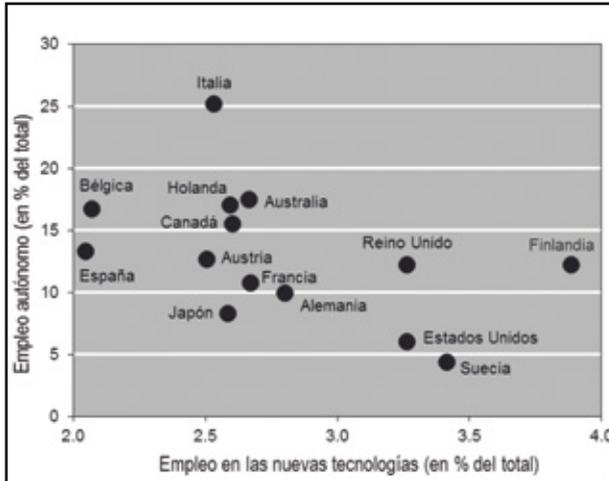
Según una hipótesis optimista, esta evolución podría ser corregida mediante una elevación general de las cualificaciones, asegurando así un auge de competitividad que ya no estaría basada en los bajos salarios. Pero esta perspectiva no es forzosamente una vía real susceptible de crear empleos en número suficiente y adaptados a las estructura de las cualificaciones.

Lo “colaborativo” contra la clase asalariada

Es ahí donde interviene la economía numérica y, en particular, las plataformas que proporcionan pequeños trabajos a trabajadores llamados “independientes”: Se puede citar a AirBnB, Uber, BlaBlaCar, Task Rabbit, YoupiJob, Frizbiz o incluso el Turc mecánico de Amazon. Esta economía de “reparto”, “colaborativa” o “a la demanda” ejerce un efecto corrosivo sobre las instituciones de la clase asalariada. Como observa la OCDE en su ya citada síntesis: “La duración legal del trabajo, el salario mínimo, el seguro de paro, los impuestos y las prestaciones están siempre basadas en la noción de una relación clásica y única entre el asalariado y el empleador”.

Con el desarrollo del trabajo independiente, agrega la OCDE, “un número creciente de trabajadores se arriesga a encontrarse excluido de los convenios colectivos. Puede suceder igualmente que no tengan derecho a las prestaciones de desempleo y a los regímenes de pensión y de salud de los que se benefician los asalariados y que tengan dificultades para conseguir un crédito. En el momento actual, los trabajadores independientes no tienen derecho a las prestaciones de desempleo en 19 países sobre 34 de la OCDE y en 10 países no tienen derecho a las prestaciones de accidentes de trabajo”.

Pero ahí también, las nuevas tecnologías no tienen mucho que ver. No hay en efecto ninguna correlación entre el peso del trabajo independiente y la parte del empleo en los sectores de alta tecnología. Iría más bien en sentido inverso, como lo muestra el gráfico de la página siguiente, prestado de Patrick Artus (2016), que sugiere que “el desarrollo del trabajo independiente [podría] permitir simplemente obviar la protección del empleo asalariado”.



La era de los gurús

¿Cuáles son a fin de cuentas las posibilidades de extensión de esta economía “colaborativa” y de los estatutos de trabajo degradado que la acompañan muy frecuentemente? Para algunos, “ninguna filial queda exceptuada”, como lo reivindica orgullosamente *The Family*, un “incubador” de *start-up*, para quien el empleo, la protección social, los transportes, las pensiones, etc., están amenazadas por “los bárbaros”.

Esta problemática ha suscitado la aparición de profetas y gurús desigualmente inspirados, que funcionan en redes a menudo competidoras y hacen prueba de una gran habilidad para obtener subvenciones del Estado o de grandes empresas. Habrá que acercarse con más detalle para mostrar cómo la fascinación tecnológica de los grandes iniciados sirve para difundir una nueva ideología según la cual el empleo, la clase asalariada y las pensiones de reparto estarían sobrepasadas en la actualidad. Según ellos, sería inútil y reaccionario querer “hacer girar hacia atrás la rueda de la historia”, en lugar de inventar los medios para adaptarse al movimiento impetuoso del progreso tecnológico.

Se construye así un discurso multiforme, que exalta la “transversalidad” contra la “verticalidad”, el “nomadismo” contra el “sedentarismo”, la “reforma” contra el “conservadurismo”. Solicita a la mayoría de los seres humanos que se adapten a los cambios inevitables y a renunciar a toda forma solidaria de organización social. Insiste en la idea de que “el trabajo se ha acabado” y que la única compensación a la que se puede pretender es un (pequeño) ingreso en el marco de una sociedad de *apartheid* (Dessus, 2016). Todas estas predicciones tienen finalmente como punto común exhortar a los pueblos a abandonar todo proyecto de control de su destino.

Michel Husson es economista y autor, entre otras obras, de *El capitalismo en diez lecciones*, La oveja roja-Los libros de Viento Sur, Madrid, 2013.

Traducción: **VIENTO SUR**

Referencias

- Arntz, T. G., Zierahn, U. (2016) "The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries", OECD, <http://goo.gl/jDVvzb>
- Artus, P. (2016) "Les travailleurs indépendants: évolution normale du marché du travail avec le numérique ou contournement de la protection de l'emploi salarié?", 7 de junio, <http://goo.gl/LudQIp>
- Autor, D. G. (2015) "Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace", *Journal of Economic Perspectives*, vol.29, n°3, <http://goo.gl/aTrgis>
- Bean, Ch. (2016) "Measuring the Value of Free", *Project Syndicate*, 3 de mayo, <http://goo.gl/4Kpq8P>
- Dessus, B. (2016) "Revenu universel : le risque d'apartheid", *AlterEcoPlus*, 27 de mayo, <http://goo.gl/wh1qYn>
- Frey, C. B. y Osborne, M. A. (2013) "The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?", septiembre, <http://goo.gl/NrIsjq>
- Gadrey, J. (2015) "Le mythe de la robotisation détruisant des emplois par millions", blog *Alternatives économiques*, 1-2 de junio, <http://goo.gl/2hq6Vi>
- Graetz, G. y Michaels, G. (2015) "Robots at Work", *CEPR Discussion Paper 10477*, marzo, <http://goo.gl/VUGXWL>
- Husson, M. (2015 a) "Estancamiento secular: ¿un capitalismo empantanado?", *Viento Sur*, 21 de junio de 2015, <http://goo.gl/W5j7yG>
- Husson, M. (2015 b) "La formación de una clase obrera mundial", *A través del espejo*, n° 1, <http://goo.gl/QeWwht>
- Mandel, E. (1979) *El capitalismo tardío*. México: Era
- Minc, A. (2000) *www.capitalisme.fr*. París: Grasset, <http://goo.gl/uhSuxn>
- Neveux, C. (2014) "Les robots vont-ils tuer la classe moyenne?", *Le Journal du Dimanche*, 26 de octubre, <http://goo.gl/qqMQOE>
- Nora, S. y Minc, A. (1978) «L'informatisation de la société», *La documentation française*, <http://goo.gl/DYKvj>
- OCDE (2016), "Automatisation et travail indépendant dans une économie numérique", mayo, <http://goo.gl/vQFVMt>
- Rifkin, J. (1996) *El fin del trabajo*. Barcelona: Planeta, <http://goo.gl/xWJMZC>
- (2004) *El sueño europeo*. Barcelona: Paidós
- (2014) *La sociedad de coste marginal cero*. Barcelona: Paidós
- Solow, R. (1987) "We'd Better Watch Out", *New York Times Book Review*, 12 de julio, <http://goo.gl/u2mTjh>
- Stiegler, B. (2016) "Je propose la mise en place d'un revenu contributif", *LeMonde.fr*, 11 de marzo, <http://goo.gl/S5x0Qn>
- Wolter, M. I., Mönnig, A., Hummel, M. et al. (2015), "Industrie 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Wirtschaft", *IAB Forschungsbericht*, n° 8 <http://goo.gl/alpV8Q>

**Un periódico
diferente.**



Diagonal

www.diagonalperiodico.net

2 miradas voces

Ese vértigo, esa curiosidad

Marta del Pino

Marta del Pino (Granada, 1976). Estudia Laboratorio de Imagen en el IES La Vaguada de Zamora, ciudad en la que comienza su trayectoria profesional. En 2013 se traslada a Granada, donde amplía sus estudios de Retoque fotográfico, de Fotografía social o Iluminación. Asiste, entre otros, a talleres impartidos por Alberto García-Alix y a *los Encuentros de Unza* con Ricky Dávila. Realiza reportajes fotográficos sobre temas tan diversos como una obra de teatro, un catálogo para una empresa de conservas, el comité ciudadano Antisida de Zamora... Actualmente realiza fotografía social conciliando este trabajo con el desarrollo de proyectos propios.

Está sumida en un trabajo muy personal. *Mi proyecto es mi vida, un trabajo abierto que se actualiza a diario*. La fotografía como introspección, como reflexión sobre los sentimientos propios. Emociones que se transforman en imágenes diarias sobre su entorno cercano, familiar, íntimo y el ambiente social que la rodea. Emociones y sentimientos: la resignación ante el paso del tiempo, la curiosidad que despierta la muerte, el vértigo provocado por las transiciones entre las etapas de la vida y su fluir... Dentro y fuera como un continuo. Ejercicios de expresión que van dando lugar a un pequeño diario emocional.

Fotografías en blanco y negro en su mayoría, difusas, a veces oníricas, con encuadres muy personales. Despertarse, peinarse, levantar a la niña, salir a la calle, comprar, ver la gente que pasea, que descansa, que se baña... nada aparentemente importante. Pero en ellas se concentra el valor de la vida real, de la diferencia asumida. Y ese vértigo, esa curiosidad...

Como siempre, más imágenes en www.martadelpino.com

Carmen Ochoa Bravo











La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica

Desde hace unas décadas estamos asistiendo a un auténtico cambio de paradigma global en la educación. Nico Hirtt, activista e investigador, demuestra en su ya clásico estudio *Los tres ejes de la mercantilización escolar* (2001) cómo estos cambios responden a la voluntad de adecuar la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista. Desde Oaxaca a Catalunya las reformas que impulsan este cambio tienen siempre un mismo guion: desregulación, externalización y privatización. Tal como señala el investigador belga, el gasto mundial en educación representa dos veces el mercado mundial del automóvil. Un inmenso pastel que debe pasar a manos del sector privado. Así las políticas crecientes de desinversión, precarización y desmantelamiento de los sistemas públicos de educación responden a esta voluntad de desviar estos inmensos recursos públicos hacia el creciente mercado de la educación. Mientras aplican estas políticas, los organismos internacionales y sus glosadores nacionales generan una extensa y vasta literatura (libros blancos de la educación, informes PISA, artículos en prensa y televisión, estudios...) que ponen en el punto de mira las estructuras de gestión, los contenidos curriculares, la evaluación de los docentes y los métodos y prácticas pedagógicas...

Este último aspecto es el elemento ideológico que más consenso suele generar entre la población (principalmente de “clase media”) para aceptar las “inevitables reformas que permiten adaptar la escuela al siglo XXI”. Así, en una misma red pública la etiqueta de “renovación pedagógica” deviene la zanahoria, la solución mágica y el sello de prestigio que (fundaciones mediante) ponen las administraciones ante los centros, docentes y AMPAs en un contexto creciente de precarización y competencia por unos recursos cada vez más escasos. No es extraño que, en este contexto, muchos defensores de la educación pública se sientan asqueados y tentados de tirar el niño con el agua sucia, denunciando indignados todo lo que “huela” a “renovación pedagógica”... Sin embargo, creemos que es un inmenso error regalar al enemigo de clase esta herramienta que ha sido y es parte del patrimonio de las luchas de los y de las de abajo.

Es por eso que, en este **Plural**, nos hemos propuesto dar a conocer a través de diferentes experiencias cómo la lucha por la educación pública y popular

ha sido y es el verdadero motor de la renovación pedagógica y de la transformación social. La "renovación pedagógica", tan en boga en los *think tanks* neoliberales y de las administraciones, aparece siempre al margen de las luchas sociales y/o de la lucha por la educación pública que las han hecho posible. Creemos que es imprescindible mostrar cómo ésta no puede ser un producto de laboratorio o una etiqueta de prestigio para organizar el nuevo mercado educativo, sino que ésta ha surgido históricamente como una forma de dar diferentes respuestas a las necesidades y las luchas de los y las de abajo. Entonces la pregunta es ¿qué renovación pedagógica y para qué? Y nuestra respuesta un tanto zapatista es: para seguir preguntando mediante mil experiencias de lucha cómo cambiar el mundo y cómo salir de esta crisis civilizatoria (que se llama capitalismo) en la que estamos inmersos.

El artículo que abre este **Plural** es **Educación, lucha y transformación social** de **Rosa Cañadell**. En este texto se nos ofrece primero un breve recorrido por los hitos que han ido configurando las prácticas y valores progresivos de la escuela catalana, hoy en peligro, desde principios del siglo XX hasta nuestros días; y de cómo los avances —derrotas y retrocesos— de la misma han ido siempre ligados al éxito o el fracaso de procesos de transformación social más amplios: “No podemos hablar pues, de lucha social sin hablar de educación, y no podemos hablar de mejorar la educación ni de renovación pedagógica sin hablar de la lucha social.”

En la segunda parte del artículo, la autora nos transporta hasta Brasil para describirnos de primera mano una experiencia práctica de la premisa apuntada más arriba. El MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra), un movimiento de ocupación de tierras y autorganización popular que bajo el lema: "Ocupar, resistir y producir", no ha dejado de crecer sin abandonar sus principios de transformación social y emancipación. Así, en el artículo veremos cómo uno de los motores y vectores principales de la lucha de este movimiento se articula precisamente mediante su modelo educativo, hasta el punto que éste ha devenido referencia para activistas y movimientos sociales de América Latina y del mundo entero.

Y si la experiencia del MST tiene hoy una merecida proyección internacional, nada desdeñable entre activistas sociales y de la educación, no se puede decir lo mismo del CENU (el Comité de la Escuela Nueva Unificada) nacido al calor de la revolución social del 36 en Catalunya. Esta institución revolucionaria es quizás una de las menos conocidas e interesadamente olvidadas por la insoportable condescendencia del presente. Por eso **Emili Cortavitarte** en su artículo **El CENU, un sistema educativo público revolucionario en la Catalunya del 36**, reivindica la energía creadora de un pueblo que se levantó contra el fascismo y que en ese mismo movimiento de resistencia se transformó él mismo; tomando a su cargo las riendas sociales, políticas, económicas y también educativas de su propio destino.

Tampoco encontraremos en los manuales al uso **La escuela de adultos de l'Erm, un barrio en construcción** donde **Miquel Casanovas**, profesor de adultos durante más de 40 años, nos relata el proceso de construcción de comunidad, cooperación y dignidad de un barrio inmigrante de Manlleu (pueblo situado en la Catalunya central), segregado y ninguneado durante décadas por las políticas de las distintas administraciones locales y centrales. Así, en el artículo vemos cómo durante las diferentes olas migratorias y transformaciones sociales que van configurando la realidad del barrio la escuela de adultos deviene un auténtico catalizador de los procesos de lucha y concientización para buscar respuestas colectivas a los retos que se van planteando.

Y si de realidades olvidadas o ninguneadas hablamos, el campo y el medio rural en el Estado español. Por eso, en **La Escuela de Acción Campesina: compromiso y liderazgo desde el medio rural** podemos conocer de la mano de **Antonio Viñas y Jeromo Aguado** uno de los proyectos pedagógicos más ilusionantes y a la vez más desconocidos que está teniendo lugar -aquí y ahora- en nuestras tierras. Desde la soberanía alimentaria, partiendo de las prácticas de vida campesinas basadas en la agroecología y la solidaridad, desde la propuesta feminista campesina y la economía campesina del cuidado, su apuesta es clara: la Escuela de acción campesina “es un instrumento más para favorecer procesos que construyan un desarrollo a escala humana y donde la sustentabilidad ecológica sea la base de la vida en armonía con todos los seres vivos y la interculturalidad sea un valor y no un problema.”

Marta Comas Sàbat nos acerca a las movilizaciones educativas más recientes en Catalunya, protagonizadas por nuevos movimientos y formas de lucha surgidos al calor del 15M y de las reformas educativas neoliberales. Para abrir un debate que titula “¿Qué hay de lo mío?” **El debate en torno a la legitimidad del activismo educativo**, en el que plantea las contradicciones y tensiones generadas en un movimiento muy plural en el que la agenda y las estrategias de activismo están condicionadas por la clase social, la conciencia política y el compromiso con otras reivindicaciones sociales de los protagonistas. Y en el que se corre el riesgo de que la defensa de la educación como bien común se diluya entre la reivindicación de una educación de calidad “para los míos”.

Alejandra Araiza Díaz y Jonhny Lara Delgado, en su artículo **La educación autónoma zapatista: una apuesta pedagógica desde las epistemologías del sur**, nos explican cómo la lucha zapatista ha abierto también un espacio para sacudir la colonialidad del saber y articular de forma intempestiva, desde el saber indígena y su cultura, nuevas gramáticas del mundo y de la realidad social que nos permitan pensar y practicar alternativas frente al camino trazado por la “jaula de hierro” capitalista que nos lleva directos al desastre. Poniendo en el centro de las teorías y las prácticas pedagógicas el “bien común”. Tal como señalan los autores: “Pareciera que el conocimiento no es político y, de

esa forma, se oculta su aspecto violento. Frente a ello, reivindicamos las epistemologías del Sur.”

Para cerrar este **Plural** el artículo que **Luis Bonilla-Molina** nos ofrece en **Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias** nos parece extremadamente útil para entender y poner en perspectiva las terribles transformaciones que está viviendo el mundo educativo bajo la férula de la lógica de acumulación capitalista. Como el mismo autor señala, frente a esto quizás va siendo hora de pensar también una respuesta a nivel global del mundo educativo: “Es tiempo de revisar, analizar y proyectar el papel de las resistencias en la actual coyuntura de las reformas y contrarreformas educativas a escala global.” En efecto, este **Plural** es un modesto intento de poner en dialogo distintas experiencias de transformación y resistencia y señalar la necesidad de esta articulación global frente a la mercantilización de la educación y de nuestras vidas.

Júlia Martí y Marc Casanovas, editores

Bibliografía citada:

Hirtt, N. (2001) *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Madrid: SUATEA-STES.



1. La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica

Educación, lucha y transformación social

Rosa Cañadell

1. Introducción

Todo sistema político-social necesita la educación para consolidarse. A lo largo de la historia podemos ver cómo en momentos de cambio social, tanto hacia la derecha como hacia la izquierda, lo primero que se modifica es la educación. Así pasó en nuestra República y lo mismo volvió a pasar en la Dictadura y otra vez en la transición y consolidación de la democracia. Así pasó en la Revolución cubana o la Revolución nicaragüense, como también en la Dictadura de Pinochet.

Ello demuestra que la educación no es neutra, sino que sirve de base para construir un determinado modelo de sociedad. Y no podría ser de otra manera: en la escuela se transmiten conocimientos (seleccionados), valores, comportamientos, visiones del mundo actual y pasado, actitudes y principios. En ella, además de matemáticas, lengua y ciencias, se enseña a participar o a obedecer, a memorizar o a comprender, a respetar o a marginar, a ser competitivo o a ser solidario, a ser crítico o a ser conformista... Los contenidos, la metodología, la organización escolar, la gestión del centro, la formación del profesorado, las condiciones laborales, los recursos materiales..., todo ello conforma el tipo de educación que recibirá el alumnado.

Así pues, los cambios sociales tienen una repercusión clara en la educación, pero también la educación puede facilitar el cambio social. De hecho, las luchas sociales y las luchas por la educación se retroalimentan porque la escuela misma es un lugar de confrontación social. En épocas de movilización por un mundo más justo, por los derechos sociales y laborales, por la igualdad y la justicia social, la educación (pública, laica, democrática, gratuita, integradora, coeducadora, emancipadora) es siempre una de las primeras reivindicaciones,

“... las etapas de mayor renovación pedagógica van unidas a momentos de lucha y/o cambio social.”

pero también es uno de los lugares en donde se ejerce la disidencia promoviendo nuevos valores, nuevas metodologías, nuevos contenidos. Así, la lucha social ayuda a la mejora de la educación, y la conquista de la educación ayuda al cambio social. No podemos hablar pues, de lucha social sin hablar de educación, y no podemos hablar de mejorar la educación ni de renovación pedagógica

sin hablar de la lucha social.

La pedagogía, al contrario de lo que en estos momentos nos intentan decir, no es nunca una materia neutra de la que se puede hablar al margen del tipo de sociedad que queremos construir y del tipo de ciudadano que queremos educar. Por ello, precisamente, las etapas de mayor renovación pedagógica van unidas a momentos de lucha y/o cambio social.

2. La escuela catalana

La larga historia de la escuela catalana nos da muchos elementos de los cuales podemos aprender y que nos pueden ayudar a proyectar un nuevo futuro para la educación. Tal como explicaba Agustí Corominas en una reunión:

Uno de los aspectos más sorprendentes y singulares de la renovación pedagógica en Catalunya es el compromiso de los mismos maestros, a menudo en circunstancias difíciles, para ofrecer a los niños y niñas una escuela de máxima calidad. A veces esta tarea ha tenido el apoyo de las administraciones, pero demasiado a menudo ha sido la poca consideración e incluso el olvido porque se cuestionaban los planteamientos oficiales.

Una de las primeras y más significativas muestras de este protagonismo de las maestras y maestros fueron las “Conversaciones Pedagógicas” a principios del siglo XX. Una actividad que nace del encuentro de unos cuantos docentes ampurdaneses en el entorno de una mesa y que se acaba extendiendo por todo Catalunya, convirtiéndose en un auténtico motor de cambio y de renovación pedagógica.

Con la República toman importancia capital las Escuelas de Verano, que se convierten en un lugar de encuentro de maestras y maestros donde confluyen las principales ideas pedagógicas del momento. Sus declaraciones en la Escuela de Verano de 1934 nos muestran cuál era el modelo de escuela que se proponía y que, además, estaba en plena armonía con la legislación republicana: “La enseñanza primaria será obligatoria, gratuita y catalana por la lengua y por su espíritu. Se inspirará en los ideales de trabajo, libertad, justicia social y solidaridad humana y se desplegará mediante instituciones educativas relacionadas entre sí por el sistema de escuela unificada. En todos sus grados será laica”.

En el año 1936 con el triunfo del Frente Popular se restituye la Generalitat de Catalunya y una de las preocupaciones capitales del nuevo gobierno es la de

la educación. Sólo nueve días después del levantamiento militar, el 27 de julio, se crea el Comité de la Escuela Nueva Unificada, el CENU, que tiene como finalidad organizar el nuevo sistema educativo, partiendo de las conclusiones de las “Conversaciones Pedagógicas” del 1934. Y así, lo que empezó alrededor de una mesa, con la participación de muchas maestras, se convirtió en una de las propuestas más osadas para construir uno de los sistemas educativos más avanzado y justo que ha tenido el país. Tal como afirma Josep Fontana (“Educación para la democracia”, *El periódico*, 28/3/2014): “La parte más importante del proyecto reformista de la segunda república fue la que se dedicó a transformar la sociedad a través de la educación”.

El trágico final de la guerra, con la victoria del franquismo, abortó esta apuesta por la educación, y la represión cayó con toda su fuerza contra la escuela pública, sobre todo contra su profesorado, que fue fusilado, represaliado y exiliado.

Durante la larga noche del franquismo, sin embargo, se fue reconstruyendo la resistencia, sobre todo en el entorno de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de Rosa Sensat, que en 1964 inició la formación permanente de los maestros y en 1965 retomó la Escuela de Verano, de forma clandestina, hecho que representó un regreso al espíritu de la educación de la época republicana y la ruptura con el modelo autoritario de la escuela franquista.

Así, con la democracia acabada de estrenar, se construyó una educación pública con la participación activa del profesorado, una educación que tuvo como objetivo la igualdad de oportunidades, la democratización de los centros y las buenas prácticas pedagógicas; la inmersión lingüística y el catalán como lengua vehicular. Una educación que dio sus frutos y que hizo posible que, por primera vez en mucho tiempo, las clases populares accedieran a la Universidad. Finalmente, sin embargo, a medida que la democracia se iba consolidando y el gobierno catalán asumía las competencias en educación, el voluntarismo y el entusiasmo de los últimos años del franquismo y de la transición se fue amortiguando y entramos en la etapa del cansancio y el conformismo.

Desde el final de los años 90, la política educativa a escala internacional se fue redefiniendo en virtud de las necesidades del capitalismo en su versión neoliberal. A finales del siglo XX en muchos países, incluyendo el nuestro, la política educativa oficial se fue modificando con el objetivo de responder a las necesidades del “mercado”. Los valores de la empresa privada empezaron a suplantar los antiguos ideales humanistas y una versión pragmática de la educación fue tomando fuerza en todo el mundo y caló en la mayoría de instituciones. Tenemos una buena muestra de ello con las actuales leyes educativas: la LEC en Catalunya y la LOMCE en todo el Estado.

Finalmente, con la crisis de los últimos años, se ha encontrado la excusa perfecta para consolidar este cambio de paradigma. En este sentido, los recortes que están llevando a cabo, tanto el gobierno central como el de Catalunya, apuntan en esta dirección y van más allá de ser medidas puramente

coyunturales. De hecho, podemos afirmar que los recortes en la educación pública no son la consecuencia de la crisis, sino que la crisis ha sido la excusa perfecta para los recortes.

Todas estas circunstancias nos han traído a una de-construcción de aquella escuela pública catalana que soñaban las maestras y maestros de principios de siglo y que volvimos a soñar en la transición. Estamos perdiendo los principios, los objetivos y los recursos para una educación pública, gratuita, igual para todos y todas. Y es por eso justamente que hay que volver a mirar al pasado para poder reconstruir un mejor futuro.

Es imprescindible, ahora, recuperar el sentido y las prácticas que se han abandonado. Hay que volver a los ideales humanistas y republicanos de la educación, hay que recuperar la gratuidad en todas las etapas, hay que dejar de subvencionar centros privados, hay que volver a organizar los centros democráticamente, hay que blindar el catalán, hay que volver a hablar de metodología, de innovación y de cómo conseguir compensar las desigualdades sociales de nuestro alumnado. Hace falta que la educación vuelva a tener un sentido social y que su objetivo no sea el éxito individual de los que más tienen, sino el éxito colectivo por una sociedad mejor, más justa y más solidaria.

Y para volver a poner sobre la mesa todos estos valores que aprendimos de los maestros y del gobierno de la República, un grupo de personas, colectivos, organizaciones, partidos y sindicatos, hemos puesto en marcha en Catalunya una Iniciativa Legislativa Popular (ILP) por un nuevo sistema educativo en el que los valores republicanos vuelvan a estar presentes. Ahora, al igual que en la II República, la educación tiene que ser una herramienta útil para transformar la sociedad. Porque la educación no es solamente un derecho fundamental, sino la base de la futura sociedad que, si la queremos libre y democrática, justa y cohesionada, la tenemos que construir desde la educación. En definitiva: para que otro país sea posible, otra educación es necesaria.

3. El MST de Brasil: un movimiento en marcha

De su organización, de su lucha, de su empeño por una educación emancipadora, podemos aprender, como educadores y como activistas de movimientos sociales. La historia no está escrita, pero hay caminos trazados y vale la pena explorarlos.

En un momento como el actual, con una crisis que se ceba sobre las clases más desfavorecidas y con una incapacidad de dar una respuesta contundente que pare este ataque a los derechos sociales y laborales, hablar de un movimiento social como el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) es como un soplo de aire fresco y, aunque las circunstancias son muy distintas, su ejemplo de organización, lucha y educación bien podría ser un foco de inspiración para todos aquellos y aquellas que andamos indignados y buscamos nuevos caminos hacia esta sociedad soñada con más justicia y menos desigualdad.

Comprobar que desde 1985 (año en el que nació el MST), este movimiento no ha dejado de crecer ni ha abdicado de sus principios, convirtiéndose en un referente, tanto en Brasil como en toda América Latina, es un signo de esperanza en medio de este nuestro desierto lleno de rabia e impotencia.

Bajo el lema de "Ocupar, resistir y producir", el MST organiza a los campesinos que no tienen tierra para ocupar zonas improductivas. Para ello pueden agruparse desde 300 familias hasta 3.000, normalmente personas que viven en los barrios pobres de las grandes ciudades después de haber sido expulsados del campo. Salir de la pobreza y volver a vivir del trabajo en el campo es lo que empuja a estas familias a agruparse en torno al MST y empezar el proceso de ocupación y resistencia.

Una vez decidida la zona, el día y la hora, toman posesión colectiva de la tierra. El paso siguiente es defenderla. A veces aparecen los pistoleros, otras el ejército. Los campesinos no tienen armas y su defensa es la no-violencia y el abandono temporal de la tierra en caso de expulsión, normalmente violenta, para volver a ocuparla posteriormente.

Las familias montan los campamentos y empiezan un proceso a fin de legalizar la ocupación. La Constitución brasileña reconoce el derecho a que las tierras improductivas sean "susceptibles de Reforma Agraria". Así la ocupación es una forma de lucha y de presión para obligar al gobierno a poner en práctica el mandato constitucional de realizar la reforma agraria y hacer que las tierras cumplan con su función social.

Este proceso de legalización, a partir de un gran equipo de abogados del propio movimiento, puede durar meses y a veces años. En el 80% de casos se consigue, pero hay campamentos que llevan 10 años esperando que termine el proceso. Durante todo el tiempo que dura el campamento se combinan las acciones legales, la negociación y la movilización: marchas, ocupaciones de edificios públicos, etc.

Finalmente, una vez lograda la legalización de la ocupación, la tierra pasa a ser propiedad del Estado que la da en usufructo a las familias que la ocuparon. Así empieza el asentamiento, la construcción de las casas, la escuela y la producción. Las personas que conquistaron la tierra planifican todas las cuestiones relativas a ella, cómo repartirla, cómo trabajarla, donde construir las viviendas, la escuela, etc. Es un proceso democrático, asambleario y participativo. La línea política del MST es la de impulsar y desarrollar la producción de forma colectiva, pero las decisiones corresponden a los asentados y asentadas.

Una vez conseguido este objetivo el MST continúa buscando nuevas tierras para asentar a nuevos campesinos y campesinas. Una parte de la producción de los ya asentados sirve de apoyo para las nuevas ocupaciones y la experiencia de unos ayuda a la organización de los otros, en un vasto círculo de solidaridad que permite su expansión.

Desde que empezó el Movimiento no han parado de ocupar tierras, de organizar la producción, de construir escuelas y de formar a nuevos militantes.

“Los valores de la empresa privada empezaron a su-plantar los antiguos ideales humanistas.”

En este momento unos dos millones de personas viven y trabajan en las tierras ocupadas y/o legalizadas. Existen cientos de asociaciones campesinas y cooperativas de producción. En abril de 2010 se contabilizan cerca de dos mil escuelas en sus campamentos y asentamientos y en su Escuela Nacional Florestán Fernández han pasado 16.000 jóvenes para formarse política y técnicamente. Mientras, unas 60.000 familias están acampadas en espera de legalizar las tierras ocupadas.

¿Cómo consiguieron tanto con tan poco? Tres son los puntales básicos del éxito del Movimiento: la lucha constante, la organización como construcción de nuevos valores y la educación como garantía de continuidad.

La educación como semilla de futuro

Para el MST educar es fundamental. Su preocupación por la escuela está presente desde el inicio del movimiento. La lucha por la escuela es la fase siguiente a la lucha por la tierra: se trata de asegurar el acceso a la educación de todos los niños y niñas en edad escolar, la alfabetización de jóvenes y adultos y la formación técnica y política de sus jóvenes.

Educar, para el MST, significa básicamente “formar para transformar la sociedad”: se trata de una educación que no esconde su compromiso en desarrollar la conciencia de clase y la conciencia revolucionaria, tanto en los educandos como en los educadores. La escuela es concebida como un espacio donde los niños y niñas y los adolescentes se están formando como seres humanos integralmente. La organización colectiva se concibe como un pilar fundamental de la escuela y el trabajo como base de todo proceso educativo. La autoorganización de los educadores y de los alumnos/as, así como la implicación de toda la comunidad está también presente en la educación: desde su autoconstrucción a la lucha por la misma y la participación en los consejos escolares.

Lo primero que se construye en un campamento es la escuela. Después se busca a los jóvenes que tienen más formación para que inicien la educación de los más pequeños. El paso siguiente es la lucha por la escuela pública, exigiendo a la Administración (local o estadual, según se trate de primaria o secundaria) la construcción de la escuela pública y la adjudicación de los maestros y maestras.

Para el Movimiento la formación de sus propios enseñantes es también una cuestión clave, y ello por dos razones: la primera para asegurar la continuidad de la escuela, ya que los asentamientos y los campamentos están en zonas apartadas y los maestros que no forman parte del Movimiento abandonan muchas veces la escuela o no quieren trabajar allí. Y, en segundo lugar, porque así pueden implementar su concepción de la educación ligada a la historia del asentamiento, a la lucha por la tierra y al trabajo en el campo.

Cuando han conseguido la escuela pública en el campamento o el asentamiento, la formación es “oficial” y los maestros y maestras pagados por la municipalidad o el Estado. En la gran mayoría de estas escuelas consiguen que los jóvenes del propio asentamiento, que ya han sido formados, puedan ocupar estas plazas.

Todo ello implica que deben impartir los contenidos oficiales. Pero no se quedan ahí, sino que implementan sus propios principios educativos: una metodología “emancipadora”, inspirada en Paulo Freire y una educación teórico-práctica ligada a la tierra, con huertos escolares, cuidado de árboles y flores, etc. Así amplían los contenidos oficiales con contenidos propios y elaboran material didáctico alternativo. La “Mística” (cantos, himnos, consignas, representaciones simbólicas, etc.) está también siempre presente en las escuelas, así como la educación artística y cultural: música, danza, teatro, arte. Estas escuelas, ubicadas en los asentamientos, muchas veces están abiertas al resto de chicos y chicas de las aldeas próximas, con lo que prestan también un servicio a la comunidad local.

Por otro lado, el MST, en convenio con varias universidades, organiza cursos técnicos y pedagógicos para sus jóvenes. Estos cursos funcionan siempre a tiempo parcial, combinando la teoría con la práctica: dos meses de formación en el Centro educativo y tres meses de trabajo en el asentamiento, y así sucesivamente durante 3 años, al final de los cuales tienen una formación y un título universitario que les permite trabajar en los asentamientos como profesores de las escuelas públicas o como técnicos en agro-ecología y cooperativismo.

La concepción de la escuela en el MST abarca un gran número de aspectos: la planificación, la evaluación, la formación de los profesores, los materiales didácticos, la relación profesor alumno, el trabajo pedagógico, etc. O sea, la escuela es repensada de forma integral y contempla muchos objetivos: como herramienta de emancipación social para terminar con el analfabetismo y abrir el acceso a la cultura para todo el mundo. Como promoción intelectual y técnica de los jóvenes que facilite que puedan quedarse trabajando y viviendo en los asentamientos. Como transmisora de valores: amor en la tierra, trabajo colectivo, solidaridad, disciplina, creatividad. Como forma de mejorar la vida de los asentamientos y del entorno local: producción, cooperativismo, agroecología. Como forma de estimular el compromiso: lucha por la tierra, la recuperación de la historia propia (de la ocupación, del acampamento) y colectiva (las luchas sociales y campesinas, las revoluciones en América Latina, etc.). Como manera de formar a los futuros cuadros y dirigentes: formación política.

La educación forma parte de un proceso de retroalimentación del propio Movimiento y una herramienta de transformación social

A lo largo de su cuarto de siglo de existencia, el MST construyó una vasta red de escuelas, en su mayoría públicas, que se localizan en áreas de influencia del MST. Según datos del sector de educación, existen en

sus asentamientos y campamentos más de dos mil escuelas, básicamente de educación infantil y primaria completa, y algunas con secundaria. Hay unas 400.000 personas estudiando en escuelas públicas, desde infantil a la universidad, pasando por la educación de jóvenes y adultos. En las escuelas del asentamiento y los campamentos, actúan 10.000 profesores, más otros 5.000 trabajadores en educación, normalmente jóvenes que ejercen de educadores sin título pero que ya se están formando en los cursos pedagógicos del MST.

Todo esto les ha permitido acabar con el analfabetismo, tener escuelas en todos los campamentos y asentamientos, tener maestros y maestras jóvenes, motivados e implicados en esta educación como proyecto global más allá de la simple instrucción.

Tener muchos jóvenes con título y formación y un alumnado participativo y motivado, con pocos problemas de indisciplina y un gran sentido de la responsabilidad.

Con ello consiguieron también jóvenes y adultos con una gran preparación ideológica y política, poca deserción de los jóvenes en el Movimiento y un mayor afincamiento en los asentamientos, lo que les ha permitido un aumento de la calidad en la producción y en la autoorganización de los asentamientos. Todo ello equivale a continuar avanzando en la lucha por la tierra y la transformación social y al mismo tiempo aumentar las oportunidades vitales, personales y profesionales de los campesinos/as sin tierra.

La Escuela Nacional Florestán Fernández: el conocimiento libertador de conciencias

Junto a la educación, la formación política siempre fue uno de los pilares del MST, y por ello nació la Escuela Nacional Florestán Fernández (ENFF), en el año 2005. La idea de esta escuela nacional empezó a finales de los 90 cuando surgió la necesidad de tener un espacio de formación de la militancia y de intercambio de experiencias y debates sobre la transformación social en América Latina.

Esta escuela está localizada en Guararema (a 90 km. de Sao Paulo) y tiene como objetivo ser un espacio de formación superior plural, en las diversas áreas del conocimiento, no sólo para los militantes del MST, sino también para los de otros movimientos sociales, rurales y urbanos, de Brasil de otros países de América Latina. La escuela se construyó a partir del trabajo voluntario de brigadas de personas de los campamentos y asentamientos y de otros movimientos sociales. Más de mil personas colaboraron en la autoconstrucción de la Escuela que, además, se caracteriza por una gran belleza y sencillez arquitectónica y un entorno bello y bien cuidado. Cuenta con dormitorios con capacidad para 250 personas, con un gran comedor, una sala de proyecciones, una sala de actos, una biblioteca, 15 aulas, un gran huerto, una guardería infantil y amplios espacios exteriores ajardinados.

Desde 2005 han pasado por esta Escuela más de 16.000 jóvenes, cerca de 500 profesores voluntarios de diversas Universidades de Brasil, de América y de otros continentes y casi 2.000 visitantes de todo el mundo. Los espacios de la escuela sirven también para distintos encuentros: de jóvenes, de profesores, reuniones de otros movimientos sociales, como Vía Campesina, Movimiento Negro, Movimiento Sin Techo, etc., así como para la realización de seminarios y otros eventos. Los principales intelectuales de izquierda pasaron por allí alguna vez, y muchos repiten.

Los alumnos y alumnas no pagan nada y el profesorado tampoco cobra nada. La conservación del centro se hace a partir del trabajo de los jóvenes que están estudiando y que asumen las tareas de limpieza, cocina, trabajo productivo en el huerto y en el cuidado de los animales, que serán una parte fundamental de su propia comida. Así la Escuela se autosustenta y el trabajo colectivo tiene una dimensión pedagógica y educativa fundamental en su alumnado.

La formación de militantes o formación política abarca cuestiones teóricas y de conocimiento junto con una formación ética y moral, haciendo hincapié en la cooperación, la solidaridad, el orgullo de clase, la importancia del estudio, del trabajo y de la belleza. La escuela se valoriza así como capaz de impulsar la formación de militantes, la formación para nuevas formas de trabajo en el campo y la formación de valores humanistas y socialistas.

En la noche, cuando menos lo esperan, allí se ven legiones de familias montadas en camiones camino a ocupar haciendas abandonadas, dándoles la posibilidad de renacer como seres sociales y políticos. Al poco tiempo, el rojo de las banderas como si fuese el resplandor de una gran hoguera, avisa que ahí los esclavos buscan la libertad e invitan a los demás a forjar juntos su propio destino. (Ademar Bogo: "O MST e a cultura". Sao Paulo, 2009)".

Conclusión final

En tiempos de neoliberalismo radical y pensamiento único, el MST demuestra que es posible establecer un nuevo tipo de propiedad de la tierra y producir sin perjudicar a la naturaleza, avanzar y perfeccionar la democracia interna y la solidaridad, participar en todas las luchas contra la opresión y ensayar la convivencia de valores con nuevos contenidos.

De su organización, de su lucha, de su empeño por una educación emancipadora, podemos aprender, como educadores y como activistas de movimientos sociales. La historia no está escrita, pero hay caminos trazados y vale la pena explorarlos.

LUCHAR ES LA MEJOR MANERA DE EDUCAR
EDUCAR ES LA MEJOR MANERA DE Luchar

Rosa Cañadell es licenciada en Psicología, profesora jubilada, ex-portavoz de USTEC-STEs, miembro del Comité de Apoyo al MST en Barcelona y de la Comisión Promotora de la ILP por una Nueva Ley Educativa en Cataluña #ilpeducació



2. La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica

El CENU, un sistema educativo público revolucionario en la Catalunya del 36

Emili Cortavitarte Carral

1. Etapas, objetivos y funciones

1ª etapa: La respuesta revolucionaria

Sofocado el levantamiento fascista, la política catalana quedó en buena medida en manos de las organizaciones obreras, que formaron una serie de organismos (de todas las fuerzas políticas y sindicales de izquierdas) para dar respuesta a los temas fundamentales: la guerra, la economía, la producción industrial, la educación, el autogobierno, ... Se formaron el Comité de Milicias Antifascistas, el Consejo de Economía, el Comité de la Escuela Nueva Unificada (CENU), entre otros organismos. Lluís Companys, presidente de la Generalitat, y Ventura Gassol, consejero de Cultura, oficializaron la constitución del CENU/1 . En la introducción del decreto se afirmaba:

La voluntad revolucionaria del pueblo ha suprimido la escuela de tendencia confesional. Es la hora de una nueva escuela, inspirada en los principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana. Hay que estructurar esta escuela nueva unificada, que no solamente sustituya el régimen escolar que acaba de derrocar el pueblo, sino que cree una vida escolar inspirada en el sentimiento universal de solidaridad y de acuerdo con todas las inquietudes de la sociedad humana y a base de la supresión de todo tipo de privilegio.

Los principales objetivos del CENU eran:

a) organizar el nuevo sistema docente de la escuela unificada,

1/ Decreto de 27 de Julio de 1936.

- b) inspirado en los principios racionalistas del trabajo y dónde cualquier persona con aptitudes pudiera llegar desde la escuela primaria a los estudios superiores (“a la Universidad Obrera y a la *Universitat Autònoma de Barcelona*”),
- c) coordinar los servicios de enseñanza del Estado, de la Generalitat y del Ayuntamiento de Barcelona.

El CENU, bajo la presidencia (más honorífica que real) del consejero de Cultura, estaba constituido por 4 representantes del sindicato de Profesionales Liberales de la CNT (J. Puig i Elias, M. Escorihuela, J. P.Fàbregas y A. Carsi), 4 representantes de la FETE-UGT (G. Delhom, J. Uria, J. Hervàs y F. Albert) y otras 4 personas nombradas por la Generalitat en representación de la Normal de la Generalitat, de la Universidad Autónoma, de la Universidad Industrial y de las Bellas Artes (C. Costal, Serra Hünter, J. Aleu i F. Alexandre Galí) .

De julio a septiembre de 1936, el CENU ejerce una autoridad absoluta en materia docente y cultural. Todas las medidas tomadas por la consejería de Cultura salen del Comité y, además, éste se encargó de controlar los edificios confiscados que fueran susceptibles de tener un uso docente, “con el concurso que fuera necesario de las milicias ciudadanas”.

2ª etapa: La estabilización del nuevo orden revolucionario

Los primeros meses de respuesta popular al levantamiento fascista y de contienda bélica habían supuesto, en el bando republicano, la aparición de un doble poder: el de las instituciones republicanas y el de los comités revolucionarios y las colectivizaciones. En septiembre de 1936 se formó el gobierno catalán de concentración con 4 consejeros de ERC, 3 de la CNT, 2 del PSUC y 1 del POUM, bajo la presidencia de Lluís Companys. Los comités dejaron, en teoría, de tener funciones ejecutivas, muchas de las juntas y comités surgidos en julio desaparecieron y muchos de sus miembros se integraron en antiguos o nuevos organismos republicanos.

El Comité se transformó en Consejo^{2/}, se eliminaron formalmente los comités locales y se le reservó “la función informativa y asesora de la consejería de Cultura de la Generalitat de Cataluña en todas las cuestiones que representen fijación de principios y orientaciones, aportación de iniciativas, determinación o modificación de estructuras generales de organización, creación de servicios u organizaciones docentes de tipo general y señalamiento de planes de estudio y sobre todas las otras cuestiones culturales”.

No obstante, el protagonismo del CENU en el ámbito educativo catalán en esta etapa, de septiembre de 1936 a mayo de 1937, fue absoluto. Todas las

^{2/} Decreto de 22 de Octubre de 1936, firmado por Josep Tarradellas como Consejero primero y por Ventura Gassol como Consejero de Cultura.

“... aspiramos a crear una Escuela Nueva en la que el fuego de la libertad y el progreso no se apague nunca.”

medidas de la consejería de Cultura llevaban el sello, la impronta y el informe del CENU.

3ª etapa: la contrarrevolución y el fin del protagonismo del CENU

En mayo de 1937 se produjo en Cataluña un cruento enfrentamiento armado entre el PSUC, con el apoyo de ERC, por un lado, y la CNT y el POUM, por otro, que acabó con centenares de víctimas, la separación del Consejo Ejecutivo y la persecución y asesinato de destacados miembros del POUM y la salida de la CNT de los gobiernos republicano y de la Generalitat, su neutralización y desarme. Los “*fets de maig*” tuvieron como consecuencia el reforzamiento de las instituciones y de los poderes ejecutivos y el ostracismo de los organismos surgidos al amparo de la revolución.

El CENU también salió mal parado, pasó a ser un “organismo asesor e informador” en materia de enseñanza del Departamento de Cultura³ y su ámbito de actuación se redujo a “la fijación de principios pedagógicos o formas de organización docente de carácter general”.

A pesar de reconocer “el gran esfuerzo que representa el número de nuevas escuelas ya instaladas o en construcción” se consideró que “la misma urgencia de la improvisación, la vasta multiplicidad de la obra emprendida son causa de ensayos que es necesario consolidar, y de deficiencias inevitables que es preciso corregir”; y, escudándose en la guerra y en las funciones gestoras del *Govern* limitaba el CENU a las funciones asesoras y de colaboración eficiente.

Así mismo, se varió la composición del Consejo: 3 representantes de la UGT, 3 de la CNT, 2 representantes de la Generalitat, 2 representantes de los alumnos y otros 4 miembros, representando a la Universidad Autónoma de Cataluña, las Escuelas Técnicas, los Institutos y Escuelas de Enseñanza Normal y Secundaria y las Escuelas de Enseñanza Artística. El presidente del Consejo sería el Consejero de Cultura.

2. Realizaciones del CENU

2ª El Plan General de Enseñanza

El CENU elaboró en sus dos primeros meses de funcionamiento una nueva estructura educativa. Para muchos autores se trata de la única alternativa revolucionaria de la enseñanza en el Estado español. El Plan General (Navarro, 1979: 188) tenía como principios básicos:

³/ Decreto de 21 de Julio de 1937, firmado por Lluís Companys como Presidente de la Generalitat y por C. Pi i Sunyer como Consejero de Cultura.

- a) educación para todo el mundo y en condiciones de igualdad, pero con libertad para que cada niño o niña desarrollara sus facultades e intereses;
- b) las facultades determinaban las posibilidades de cada alumno o alumna, la riqueza dejaba de ser un condicionante en el proceso de aprendizaje;
- c) el sistema educativo era un cuerpo unificado, con la suficiente coordinación entre todos los niveles de enseñanza para que el conjunto fuera una obra única.

El Plan General afirmaba: “aspiramos a crear una Escuela Nueva en la que el fuego de la libertad y el progreso no se apague nunca; una enseñanza que sepa ahogar en el alma del niño los instintos atávicos de odio y de lucha y que acierte a despertar aquellas inclinaciones que predisponen a la fraternidad y el amor entre los hombres”⁴.

La enseñanza pública de Cataluña se estructuró en los siguientes niveles:

La escuela cuna, de 0 a 3 años, donde se observaba desde el punto de vista sanitario y pedagógico y se iniciaba en los hábitos higiénicos y de vida social.

La escuela maternal, de 3 a 6 años, basada en el juego individual y colectivo y la vida al aire libre. En las futuras escuelas maternas, las clases ocuparían un espacio reducido, como descanso, y tendrían amplios espacios al aire libre. En cada escuela habría una maestra auxiliada por puericultoras y un médico o médica.

La escuela primaria, de 6 a 15 años, estaba dividida en 4 ciclos (6-9 años, 9-11 años, 11-13 años y 13-15 años) ajustados al proceso evolutivo del alumnado y a la necesaria gradación de las *materias*. La escuela se organizaba como una sociedad en miniatura, fomentando la solidaridad y la vida comunitaria.

Durante esta etapa educativa, el trabajo tenía que ser la actividad fundamental, con la eliminación de los llamados “trabajos manuales” y de la circunscripción a horarios determinados:

...la nueva escuela tiene que descubrir y elaborar una técnica de trabajo globalizante, por medio de la cual sea posible descubrir los auténticos intereses de los niños...” y “... poner al alcance de los escolares múltiples medios de trabajo, de documentación, de investigación, porque de una manera natural, surja una enseñanza individualizada, un conocimiento elaborado del propio esfuerzo, una actividad de reacciones y deseos e impulsos naturales”. El objetivo era “...no las flamantes inteligencias llenas de datos teóricos y verbales, que lamentamos en nuestros escolares; en cambio, se obtendrán personalidades vigorosas y ricas de posibilidades

Una escuela activa como la que se definía, con confluencia entre la vida de taller y de acción y el desarrollo teórico, necesitaba unas instalaciones diferentes: pequeños pabellones agrupados en las afueras de las ciudades o en zonas naturales.

⁴/ CENU: *Projecte d'ensenyament de l'Escola Nova Unificada*, Generalitat de Catalunya, 1936.

La escuela rural fue tratada de manera exquisita, dado que “...ofrecía unas condiciones excelentes para organizar la escuela activa que se deseaba, en contacto con el ambiente, al aire libre, con la naturaleza”^{5/}. La simbiosis entre aprendizaje y ambiente rural llevaba a la recomendación de la supresión de los horarios, materias e, incluso, de los planes de estudio, consideradas opresiones que en las ciudades se tenían que soportar. Para Ramón Navarro, este es un ejemplo más de como la pedagogía libertaria está presente en todo el Plan.

En contra de las concentraciones escolares se defendía una escuela en cada pueblo, una escuela politécnica en cada comarca y una escuela de agricultura en las capitales mejor situadas a nivel de comunicación.

Acabada la escolarización primaria, a los 15 años, se podía optar entre las escuelas de pre-aprendizaje (obreros no especializados) y las escuelas de aprendizaje (obreros especialistas o artesanos) y desde éstas llegar a la Escuela del Trabajo. También entre las escuelas de aprendizaje, la Escuela del Trabajo o el Politécnico Básico, que era un tipo de enseñanza teórica-práctica, opuesta al bachillerato clásico.

Después de 3 años de Politécnico Básico había dos salidas: las Escuelas Técnicas (puericultoras, bibliotecarias, aparejadores...) o la Universidad. Esta última tenía dos ciclos, en el primero (Politécnico Universitario) se escogía entre la ciencia pura (Facultades Universitarias), para hacer prosperar la ciencia, o la ciencia aplicada (Escuelas Técnicas Superiores), para ponerla en práctica. La Universidad se dividía en tres frentes: profesional (Escuelas técnicas superiores), científico (Facultades de ciencias y ciencias político-sociales) y cultural (Facultad de filosofía y letras). A las enseñanzas artísticas superiores (Bellas artes y Bellos oficios) se podía llegar por cualquier camino y desde todas las capacidades.

En ningún caso la clasificación inicial de capacidad, al final de la etapa primaria, impediría el paso de un proceso a otro si la persona demostraba sus posibilidades para acceder.

El Politécnico de adaptación, creado en enero de 1937, ofrecía a los trabajadores y trabajadoras la posibilidad de acceder al nuevo sistema y de integrarse en la Universidad, a través de los Politécnicos universitarios, y se decidió poner en marcha un Instituto pre-universitario, compatible con la jornada laboral. También con el aval de un maestro, un centro sindical o una asociación cultural se podía acceder en los centros superiores.

La aplicación de este complejo y ambicioso plan no pudo hacerse efectiva, en su globalidad, por las circunstancias históricas: la guerra, la pérdida de capacidad del CENU y la llegada del gobierno de la República. El Plan se pudo ejecutar en cierto nivel de los centros profesionales y en las etapas maternal y primaria.

2º La escolarización

Según el gobierno de la Generalitat, el déficit escolar era de 87.000 plazas

^{5/} Instrucciones técnico-higiénicas, DOGC 15 de junio de 1937 (propuestas por el CENU).

en Barcelona y 70.000 en el resto de Cataluña. Durante el periodo en que el sistema público de enseñanza dependió directamente del CENU se crearon alrededor de 128.000 plazas escolares (más de 80% del déficit), que sumadas a las habilitadas por los ayuntamientos permiten asegurar que, a pesar de las dificultades, prácticamente se consiguió el objetivo de la escolarización total (Navarro, 1979: 174-175).

Tampoco las dotaciones y las infraestructuras se pudieron hacer como preveían los planes del CENU, la economía de guerra y las circunstancias del mismo conflicto obligaron a situar los nuevos centros en mansiones particulares, fábricas o centros de enseñanza privados (fundamentalmente religiosos) que fueron incautados y acondicionados para la enseñanza.

2º Los nuevos maestros

La creación de nuevas plazas escolares unida a la movilización al frente de batalla o a otras responsabilidades, comportaron la necesidad de 3.000 nuevos docentes.

Bajo las instrucciones del CENU se nombraron 2.000 interinos, en octubre de 1936, que al año siguiente pasaron a propietarios con un sueldo de 5.000 pesetas (los de la República cobraban entre 3.000 y 4.000).

En enero de 1937 se creó el Certificado de Aptitud para que personas sin titulación académica pudieran ejercer como maestras. El tribunal estaba compuesto por dos profesores de la Escuela Normal y dos miembros del CENU y “los aspirantes tenían que pasar una prueba de cultura general y otra pedagógica, además de ejercer durante un curso escolar como interinos bajo la dirección de un maestro propietario”⁶.

Este informe no era necesario en el supuesto de que se pudiera demostrar una experiencia de más de 10 años en ateneos populares, centros sindicales o republicanos.

2º Otras realizaciones

El CENU estableció la coeducación en todos los niveles de la enseñanza “...para fomentar la colaboración espiritual, fruto de este trato, y crear, así, en la escuela un ambiente más humanizado y más sensible”⁷, por primera vez en el Estado español.

El Servicio de Material Escolar y Pedagógico fue el encargado de proveer los centros docentes de mobiliario, material fungible, científico y técnico y herramientas de taller. La Comisión del Libro Escolar velaba por el fomento y la mejora de los libros de texto.

Se siguió el decreto sobre bilingüismo de Marcel·lí Domingo, ministro de Instrucción Pública, pero planteando una serie de elementos nuevos: el aprendizaje en las escuelas cuna, maternal y primaria se haría en la lengua materna del alumno, la obligación de unos y otros de aprender los dos idiomas y de

⁶/ Decreto de marzo de 1937.

⁷/ Decreto de 28 de setiembre de 1936

“... prácticamente se consiguió el objetivo de la escolarización total.”

intensificar el aprendizaje en la lengua no materna a partir de los diez años y la obligación de los docentes de seguir cursos de catalán.

Además, se establecieron: cursos de cultura general para trabajadores, con participación de profesorado universitario y matrícula abierta; un plan general contra el analfabetismo con clases en sindicatos, cooperativas, hospitales; y, campañas en radios, sindicatos y ayuntamientos para fomentar la lectura.

Puig i Elias, en su condición de presidente del CENU hasta 1937, se implicó directamente y de hecho implicó a la CNT y al CENU en las colonias infantiles para la infancia refugiada en Figueres, Olot, Banyoles, Argentona...

3. Algunas reflexiones sobre el CENU y la situación actual

Es triste que esta experiencia pedagógica global sea poco o nada estudiada en nuestras facultades de pedagogía, de historia o de ciencias políticas. Que interese más estudiar pedagogos y experiencias foráneas que buscar en la rica tradición de la pedagogía transformadora y de clase que se dio en el Estado español (Ferrer i Guàrdia, Sánchez Rosas, Giner de los Ríos, Puig i Elias, Tapia, Maymón, Carrasquer...).

Es igualmente “curioso” que, después de casi 40 años de “recuperación democrática” y “modélica transición”, aquellos y aquellas docentes y su propuesta de sistema público no hayan sido reivindicados por ninguna de las “memorias históricas” al uso con sus cortas y buenas intenciones.

La experiencia del CENU nos muestra un camino absolutamente diferente y opuesto al del neoliberalismo rampante y triunfante en la educación en la actualidad, ya que se trataba de un modelo público al servicio de las clases populares.

En el mismo sentido, la gran renovación pedagógica que se acumuló en el CENU, y que venía de experiencias y prácticas anteriores, no eran fuegos de artificio basados en supuestas innovaciones técnicas..., sino en valores que contribuían de manera fundamental a la mejora de las técnicas de aprendizaje, del acceso a la cultura y del desarrollo personal de las clases populares, en una apuesta sin comparación posible por la igualdad y la libertad.

Emili Cortavitarte Carral es profesor de historia jubilado, militante libertario y Presidente de la Fundación Salvador Seguí.

Bibliografía citada

Navarro, R. (1979) *l'Educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1936*. Barcelona: Edicions 62.



3. La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica

La escuela de adultos de l'Erm, un barrio en construcción

Miquel Casanovas Prat

1. Los principios marcan

La Escuela d'Educació de Adults Miquel Martí i Pol de Manlleu es fruto de un intenso movimiento popular que se desarrolló en Catalunya a finales de los 70, bajo el lema "Ningún barrio sin escuela. Ninguna comarca sin escuela". Los orígenes marcaron su desarrollo. Desde el inicio nos vimos empujados a trabajar en una doble dirección, conseguir más escuelas y desarrollar de la manera más coherente posible la escuela en la que desempeñábamos nuestra labor. En este artículo me referiré solamente al trabajo en la escuela de Manlleu, ubicada en el barrio de l'Erm.

2. El barrio de l'Erm. El entorno interpela

Manlleu tiene un desarrollo industrial importante a finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX. Su crecimiento demográfico se debe fundamentalmente a la llegada de trabajadores de su entorno rural y, posteriormente, de Andalucía y Extremadura. De manera que desde 1960 a 1978 Manlleu pasa de 9.400 a 16.000 habitantes (h.). La mayoría se instala en el barrio de l'Erm. En el centro del barrio donde vivían unos 4.000 h. sólo 2 de cada 10 habían nacido en Catalunya y únicamente 6 de cada 100 eran originarios de Manlleu. El urbanismo fue especulativo. Vivienda nueva, pero de poca calidad y pequeña para las dimensiones de las familias, lo cual acumulaba mucha población en poco espacio, la mitad de los habitantes de Manlleu, 8.000. Las calles sin asfaltar, excepto las dos principales y mal iluminadas (VV.AA., 2007 a)).

Que se iluminara, urbanizase el barrio y se normalizara el servicio de agua corriente, fue la reivindicación que a finales de los años 70 movilizó a los vecinos con la Asociación del barrio. La vida social se hacía en la calle y

“En el entorno descrito hay quien no acepta la diferencia y quien medra en la desigualdad.”

en los bares (25 que funcionaban con las pautas “del pueblo” de procedencia de los nuevos vecinos). Otra “sede social” era el campo de fútbol, un descampado habilitado gracias a la parroquia. Los niños que no podían ir a las monjas o a los hermanos iban al colegio “nacional” ubicado en el barrio y que no gozaba de buena prensa.

En aquella época en Manlleu el 15,8% de la población era analfabeta (casi un 40% vivía en el barrio) y el 28,1% no había terminado estudios primarios (de estos el 32,3% correspondía a vecinos de l’Erm) (VV.AA., 1986). Muchos de los que habían llegado del sur habían soportado represión y penalidades de guerra y postguerra, llegaban con deseos de democracia y libertad. De ahí que en los años de la “transición” el barrio fuera el granero sindical y de los partidos de izquierdas.

La gente curraba mucho, muchos hacían horas extra. Cuando en Catalunya trabajaba el 34% de las mujeres en Manlleu trabajaba un 46,5%. Muchas de ellas vivían en el barrio (VV.AA., 1986). Así que cuando la familia estaba integrada por jóvenes y adultos, pronto conseguían juntar dinero para cambiar a una vivienda de más calidad, muchas veces en la periferia del mismo barrio. Este cambio en bastantes casos despertaba un sentimiento de superioridad del que se marchaba respecto al que se quedaba.

Por eso cuando llegan las personas marroquíes hacia la mitad de los 80, hay pisos vacíos que esperan nuevos inquilinos que, primero vía alquiler, y más adelante, por la vía de la compra, acaban completando la capacidad económica de los anteriores propietarios para acceder a nuevas viviendas. La movilidad demográfica del barrio es brutal.

En el año 2006 el 20,7 % de la población de Manlleu venía de 49 países, el colectivo más numeroso era el de origen magrebí con 3.338 personas, representaban un 80% de la población extranjera. En el núcleo central del barrio de l’Erm, la población era de 3.343 h., de los cuales un 55% recién llegados; se trata de la zona de Manlleu que reunió la mayor concentración de personas inmigrantes (VV.AA., 2007 b)). Manlleu tenía en aquel momento poco más de 20.000 h. El nivel de instrucción del barrio no mejora: 14,8% de los vecinos no sabía leer y el 59,7% no tenía estudios primarios acabados, mientras que en el conjunto de la población los porcentajes serían del 4,14% y del 50,4% respectivamente (VV.AA., 2009). En el barrio aparecieron nuevos usos, nuevas costumbres. Los bares y comercios “de toda la vida” empezaron a cambiar de manos, 8 bares marroquíes, 2 chinos, 4 cafeterías, 8 comercios de comestibles marroquíes, 5 peluquerías de marroquíes, 6 locutorios, una mezquita. Con la desaparición del textil la tasa de paro creció en el barrio. En 2007 afectaba al 35,2% de extrajeros y el 12,5% de los autóctonos. Mientras que en el conjunto de Manlleu se situaba en el 9,91% (VV.AA., 2009).

Los diferentes capítulos migratorios de Manlleu nos sitúan en una población con diferencias y manifiestas desigualdades a nivel educativo, habitacional, laboral, social y cultural. Unas y otras atraviesan todo el municipio y se dibujan de manera paradigmática en el barrio del l'Erm, al igual que las iniciativas populares que han intentado modificar esta situación, de hecho anterior a la propia inmigración.

Cuando hablamos de inmigrantes no nos referimos únicamente a la variante objetiva del término, sino que añadimos otra subjetiva, en forma de unos atributos negativos que se aplican selectivamente a unos determinados individuos. (...). Es el antropólogo Manuel Delgado quien ha propuesto una cierta enumeración y síntesis de los atributos asociados al inmigrante por este imaginario común: son los de extranjero, es decir, alguien extraño, de otro lugar, al tiempo intruso, ya que no ha sido invitado. También debe ser pobre, es decir, que una vez llegado ocupará los estratos más bajos de la sociedad y atrasado en términos de civilización, ya que procede de sociedades menos modernizadas. El inmigrante suele ser, además, numéricamente excesivo, por lo que es percibido como alguien que está de más, que sobra, y finalmente también es visto como peligroso, ya que se le asocia con todo tipo de amenazas para la integridad y la seguridad de la sociedad que lo acoge, e incluso para la misma supervivencia de la cultura anfitriona ". (VV.AA., 2007 a)).

3. La escuela busca una respuesta

En el entorno descrito hay quien no acepta la diferencia y quien medra en la desigualdad. La escuela se sintió literalmente interpelada por los alumnos que vivieron las situaciones descritas e intentó colaborar desde 1978 hasta 2010, aproximadamente.

Era importante definir qué podía aportar el centro para superar una situación de conflicto que en los años 70/80 se da entre vecinos de l'Erm (conocido como Vietnam) y vecinos de otros barrios y que con la última inmigración se da, además, entre vecinos del mismo barrio (hoy conocido como Marruecos). De hecho una encuesta de la Associació de Veíns i Veines del año 2000 indica que una cuarta parte de los vecinos estima que la convivencia es mala y sólo un 31 % cree que es buena. También era importante romper el círculo vicioso trabajo/consumo/más trabajo. La formación, el desarrollo personal, la inquietud colectiva iba desapareciendo en beneficio del "parecer" y "poseer", más que en beneficio del "ser" y del "ser con".

Era evidente la existencia de intereses comunes entre trabajadores y capas populares del barrio, con independencia de origen o cultura. Pero no era fácil compartir la responsabilidad de trabajar conjuntamente para lograr su satisfacción. Se trataba de la solidaridad, base de la comunidad. Esto nos obligaba a definir nuestra opción educativa que con palabras de Freire podríamos resumir así: "jamás acepté que la práctica educativa debiera limitarse sólo a la "lectura de la palabra", a la "lectura del texto" sino que debería incluir la "lectura del contexto", la "lectura del mundo" [que alimenta] el optimismo

crítico. Ya que no se puede ser feliz si “se vive adaptados al mundo, sin ira, sin protesta, sin sueños de transformación” (Freire, 1997).

Consecuentemente, se trataba de desarrollar una metodología que partiera de la lectura del libro de la vida que todo adulto lleva en su bolsillo para poder ser autor de los capítulos que le quedan por escribir. Tuvimos que marcarnos unos criterios que orientaran nuestra praxis pedagógica en un momento de predominio del criterio educativo del Banco Mundial recogido en el documento *Prioridades y Estrategias de Educación, Examen del Banco Mundial* (1995) al definir la tasa de rentabilidad en educación: “La contribución de la educación se puede calcular por su efecto en la productividad, que se mide comparando la diferencia de ingresos a través del tiempo de las personas con o sin un tipo determinado de educación con el coste de la economía para producir dicha educación. Esta medida se conoce como tasa de rentabilidad social de la inversión en educación”. Esta era la línea que se iba imponiendo en ministerios y Consejerías de Educación. Necesitábamos aliados para desarrollar una red de educación humanizadora.

Transversalidad. Colaboramos con los sindicatos, con la emisora de radio, la biblioteca, Cáritas, Servicios sociales, asociaciones de vecinos y otras entidades. Ellos aportaban ópticas diferentes, cursos y talleres a la escuela y viceversa. Si bien es cierto que en la medida que estas entidades fueron fortaleciéndose algunas colaboraciones derivaron a ámbitos más formales. Lo que llaman “derivaciones y seguimientos de usuarios”.

Con alumnos y personas de otros ámbitos asociativos se organizó una asociación que además de ampliar y facilitar la participación en la gestión del centro, facilitaba, también, el acceso a cursos que la administración externalizaba y hacía incompatibles con los centros públicos. Esta asociación GRAM-Osona durante unos 10 años intentó una cogestión a tres bandas del proyecto educativo: Escuela de Adultos (Generalitat), Ayuntamiento y las A.A. Jameiat Essalam i GRAM-Osona. Partíamos de la idea de que lo público no debe gestionarse exclusivamente por las administraciones y sus profesionales, debe incluir espacios que den entrada a los ciudadanos que acuden a estos servicios y a los ciudadanos que quieren y pueden aportar. Al final desistimos. Las administraciones entendían de externalizaciones, pero no de cogestiones.

La radicalidad. “La radicalidad (...) ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época (...) sobre su propio poder (...) preparando al hombre para el cambio constante” (Freire, 1973).

La injerencia. No aprendemos sólo para saber, sino para actuar. “Esta responsabilidad sólo se puede ganar viviéndola... ... participando, interviniendo cada vez

más en la gestión de la escuela de sus hijos, en la gestión de su sindicato, de su empresa; a través del gremio, de los clubes, consejos, interviniendo en la vida del barrio, de la iglesia, en la vida de la comunidad rural, mediante la participación activa en las asociaciones, clubes, sociedades sociales" (Freire, 1973).

La escuela no solamente debe posibilitar que quienes acuden asuman la participación en los distintos ámbitos de su vida. La escuela misma es un sujeto comprometido. Así entendíamos la participación en la Coordinadora Pacifista de Osona, en Osona Solidària (Coordinadora a favor de la convivencia y cooperación con las personas inmigrantes), en la Coordinadora de Asociaciones (AA) del barrio de l'Erm, etc.

Visto el panorama del barrio y de Manlleu, una de las tareas más importantes de la escuela fue promover procesos de concientización que buscaran respuestas colectivas a los retos que se planteaban. La escuela dedicaba un profesor a la dinamización de colectivos que acababan constituyéndose en asociación. Así nacieron tres AA:

- **La A.C.A. Peña Flamenca de Manlleu.** Eran personas andaluzas y extremeñas que necesitaban reencontrarse ellas mismas y darse a conocer por encima de tópicos y prejuicios, al tiempo que compartían el modo de vivir, de entender la vida, las expresiones artísticas y festivas de los nuevos vecinos que habían encontrado al llegar a Manlleu. No fue fácil, pero así empezó a enfilarse la senda de la interculturalidad. 30 años después la Peña es un puente de tres arcos: el del conocimiento, el del reconocimiento y el de la cooperación con aquellos que han aceptado su invitación o que les han abierto su casa.
- **El Grup de Dones de Manlleu.** La crisis del textil de finales de los 80 dejó a más de 1.000 mujeres en la calle que llenaron la escuela. Muchas no habían tenido otra opción laboral que contemplar a qué precio les pagaban su conformismo. La escuela no podía entrar en este juego. Hacer el Graduado Escolar o alfabetizarse debía ayudar a comprender qué había pasado, qué futuro se avecinaba y cómo podían establecer puentes de ayuda mutua. Se propiciaron los contactos y los momentos de reflexión que acabaron con la constitución del Grup de Dones de Manlleu. Su actividad fue intensa. Dedicaron mucho tiempo a facilitar encuentros con las mujeres marroquíes y trabajaron para desarrollar pequeñas unidades de producción hasta constituir una cooperativa de atención a personas "dependientes" que no cuajó. A los 10 años la Asociación decidió su disolución. Quizá porque a veces cuando decimos que todos somos "educadores y educandos", algunos no nos percatamos que desde la igualdad se pueden crear dependencias que cuando uno desaparece son insalvables.
- **Jameiat Essalam (A. de la Paz).** En el año 1988 se daban clases de idioma a los marroquíes. Conocer un idioma para comunicarse era importante, pero no

“No aprendemos sólo para saber, sino para actuar.”

suficiente. Algunos profesores trataron de ayudar a identificar necesidades, intereses, expectativas, posibilidades. Se dieron cuenta que juntos su voz podría oírse y podrían ayudarse, también encontrarían la manera de aportar sus conocimientos, sus

ideas, su manera de ser a Manlleu. J. Essalam ha sido y es un puente de doble sentido, mejora el conocimiento mutuo y la cooperación entre quienes llegaron recientemente a nuestra ciudad y los que aquí vivimos desde hace años.

La cultura. Bates y Plog (1980) describen la cultura como “un sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y su mundo, transmitiéndolos de generación en generación”. El que la cultura proporcione elementos de interacción constante entre las personas y su mundo nos libera del conformismo y abre el camino a transformaciones profundas. Es importante porque al situarnos en un contexto multicultural como es Manlleu y el barrio hay que pensar en un proceso que permita eliminar estereotipos negativos, prejuicios y que facilite el desarrollo de un marco cultural común respetando la diversidad. Lo llamamos itinerario intercultural.

Itinerario intercultural. Hubert Hannoum (1992) sugiere un proceso en tres tiempos:

- Encuentro de dos —o más— culturas particulares.
- Aparición de contenidos culturales comunes nacidos a un tiempo de los antagonismos y complementariedades de las culturas particulares de origen.
- Evolución de cada una de las culturas particulares en función de los contenidos culturales comunes en la elaboración de los cuales han participado.

Para recorrer este itinerario se desarrollaron momentos y espacios de encuentro entre las asociaciones y con los vecinos. El primero fue el Centre Cívic Frederica Montseny. En realidad eran las instalaciones de la escuela que se adaptaron para que cuando fuera necesario pudiesen acoger a unas 200 personas. Las actividades y el uso del Centre las gestionábamos con las entidades descritas y la A. de VV.

Otro espacio importante eran los programas de radio que cada entidad tenía en la emisora local. Barrio y escuela asumieron un calendario festivo que reconocía la diversidad cultural del barrio y que garantizaba la presencia de “todos” en las celebraciones: Celebración del 1º de año amazigh - Día de Andalucía — Día de la Mujer — Feria de St. Jordi — Fiestas del Barrio — Castañada — Reyes y villancicos- Cena del Ramadán. Las celebraciones se han movido siempre dentro del ámbito cívico y cultural.

Tres actividades tenían y tienen una relevancia especial porque marcan una presencia numerosa y de todos y todas en la calle: el Día de la Mujer; la Muestra gastronómica: unas 60 personas de distintas partes del mundo traen sus platos para compartir; y la Fira de St. Jordi que nace bajo dos lemas: “celebrems una fiesta del país cada uno a su manera”, “un barrio nuevo una nueva tradición para Manlleu”.

Las contradicciones y conflictos se resolvían en cada entidad y cuando hizo falta nos juntamos para buscar unidos un programa común de trabajo en el ámbito lúdico, cultural y social que lo llamábamos “Fem Barri” (Hagamos Barrio). No todo el mundo asumió la propuesta, algunos “no querían mezclarse”, se fueron a casa.

Socialización del saber. Partiendo de quienes nos precedieron, en la escuela elaboramos juntos nuevos conocimientos, nuevas habilidades, nuevas aplicaciones. Su utilización puede ser individual o puede socializarse. Esta era nuestra opción. La escuela en tanto que es parte de la comunidad recibe y aporta.

Una de las formas que se usaban para socializar el conocimiento era la participación de los alumnos en programas de radio, edición de revistas o confección de exposiciones que se llevaban al Mercado Municipal o a los escaparates de los comercios. Para la difusión literaria se utilizaron peluquerías y bares.

¿Qué queda?

El clima de movilización del barrio es mucho menor que hace 30 años.

Una cosa es cierta. Las entidades siempre han estado en el barrio y han conseguido una red solidaria. Las administraciones han modulado su presencia de acuerdo con los recursos económicos. Una mala práctica para crear algo consistente.

Después de un Plan Integral de Actuación en el Barrio (Ayuntamiento/Diputación/Generalitat) han trasladado a otro barrio la Escuela de Adultos y la Peña Flamenca que, según el sociograma para la diagnosis del Plan, formaban junto con J. Essalam y la A. de VV. la columna que vertebraba el barrio. En lugar del Centro Cívico la Generalitat ha abierto un Casal Cultural que ignora por completo el proceso anterior del barrio.

Actualmente la escuela de adultos cambia cada curso el personal interino que está a media jornada, no vive en la población y, en general, no se ha preparado para educación de adultos. De todas formas se sigue manteniendo alguna colaboración desde el barrio tanto con la Peña como con la Escuela.

La crisis ha forzado la marcha de la gente más preparada y más comprometida de J. Essalam. Profesionales comprometidos que trabajaban en proyectos de alguna de las entidades tuvieron que abandonar, no fue posible garantizar su estabilidad. La gente necesita comer. No fuimos capaces de cuajar un grupo motor capaz de garantizar la continuidad y desarrollo de todo lo que se inició.

Actualmente son la A. de VV. y J. Essalam las que siguen desarrollando la idea motor del barrio “Convivir y Participar”.

Lo cierto es que el barrio no está ni muchísimo menos donde creíamos que podría estar. Sin embargo, la trayectoria del barrio ha generado un gran debate en mucha gente, ha derribado barreras, ha hecho comprender a bastantes que Manlleu no es el pasado, sino el futuro que entre todos construimos solidariamente.

Uno piensa que el esfuerzo de tantas personas tantos años, casi 40, debía haber dado más de sí. Pero, como dicen mis hijos, las transformaciones no son lineales. Otros vendrán..., esperemos que con más tino.

Miquel Casanovas Prat ha sido profesor de la Escuela de Adultos.

Bibliografía citada

- Bates, D. G. y Plog, F. (1980) *Human Adaptive Strategies*. New York: McGraw-Hill
- Freire, P. (1973) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial
- Hannum, H. (1992) *Els ghettos de l'escola*. Vich: Eumo
- VV AA (1986) *Manlleu, 1986: Cultura popular i vida quotidiana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- VV AA (2007 a) *Nouvinguts a la Ciutat*. Manlleu: Ed. Museu Industrial del Ter/Eumo
- VV AA (2007 b) “L'experiencia del barri de l'Erm de Manlleu”, *Revista AUSA*
- VV AA (2009) *Situació i perspectives laborals al barri de l'Erm de Manlleu*. Manlleu: Ed. IDE i Ajuntament de Manlleu



4. La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica

La Escuela de Acción Campesina: compromiso y liderazgo desde el medio rural

Antonio Viñas y Jeromo Aguado

Cambio social, territorio y formación de líderes

Son muchos los cambios que acontecen en la sociedad donde vivimos, cambios que se producen de manera muy rápida en el contexto internacional y que diariamente afectan a la vida cotidiana de las personas. Cualquiera que desee situarse de forma activa y crítica ante el mundo tiene que hacer una apuesta firme por la formación permanente, entendida ésta como un espacio donde se aprende a interpretar y reinterpretar el mundo que nos rodea para así poderlo cambiar. Aprender significa sentirse en la historia de pleno derecho, saberte heredero y parte, actor y consciencia.

Como afanosos *Por un mundo rural vivo* necesitamos hacer de la formación una herramienta clave para asegurar la presencia activa y crítica, así como la incorporación de personas militantes (en especial jóvenes) en el conjunto de las organizaciones y movimientos sociales, haciendo mayor hincapié en aquellas de orientación campesina que están en la línea de la soberanía alimentaria. Creemos que es urgente construir un nuevo liderazgo campesino en estas entidades que asuma y viva en plenitud la esencia de la lucha por un medio rural, y que mire hacia los valores de la agricultura de proximidad y la ciudadanía.

Por ello la Escuela de Acción Campesina pretende ser un espacio para construir este sentido propio de vivencia y acción rural ligada a las artes de la tierra y a la cooperación. Se trata de fortalecer nuestra práctica y discurso frente a una cultura alimentaria y una política hegemónica en la que prevalece una economía que se hace insostenible a todas luces, al apoyarse en los valores de la mercancía, la competitividad y la injusticia.

De manera esencial esta Escuela de Acción Campesina intenta ser un proyecto de afianzamiento del liderazgo rural contemporáneo bajo el prisma de

“... unas prácticas coherentes con una revisión del valor histórico de lo campesino y de la soberanía alimentaria.”

la agroecología y la soberanía alimentaria. El acto de educar es un acto de “ver” e interpretar el mundo que nos rodea para “transformarlo” y, por eso, es un acto político donde hombres y mujeres asumimos las riendas de nuestra propia historia.

Cuando hablamos de liderazgo campesino hablamos de la orientación de personas del medio rural hacia perfiles competenciales que sean generadores de humanismo y liberación. Es decir, que se dirijan hacia una autodidáctica que participe del compromiso por la historia del campesinado y sus relaciones con el valor de la tierra (agricultura). Así como que sean capaces de impulsar procesos de reflexión y acción colectiva hacia la restitución de la dignidad del medio rural en todos sus ámbitos. En ese sentido, en gran medida, deben desarrollar habilidades para el análisis de la realidad global aplicada a lo local y dinámicas de interlocución social y política con los grupos humanos, entidades del entorno y con las administraciones públicas. Hablar de líderes es hablar de personas que, poco a poco, deben ir aprendiendo profundamente a escuchar las necesidades de su territorio en la voz de territorio. De aprender a estar arriba y abajo, adentro y fuera. De ser ave y lombriz, orilla y río, montaña y valle. De sumar acción y pensamiento.

La pedagogía liberadora de Paulo Freire: aurora y espejo

La Escuela de Acción Campesina pretende inspirarse en la visión que aporta el pedagogo brasileño Paulo Freire desde su manera de entender *la educación como una práctica de libertad*, título que da pie a uno de sus libros. Nacido en Recife (1921), destaca por su labor de alfabetización en comunidades rurales latinoamericanas y africanas proponiendo un método de lectoescritura que incorpora la dimensión política (no hay texto sin aprehender el contexto) y creativa del individuo. “Mi visión de la alfabetización, vino a decir, va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado”. En sí mismo, esta manera de afrontar la generalidad del acto educativo como un hecho de investigación y comunicación entre iguales (de liberación y descubrimiento, no de adoctrinamiento, de educación popular) le llevó a ser asesor de la UNESCO, y a que sea considerada su pedagogía como una de las perspectivas más renovadoras en materia de educación del siglo XX.

La Escuela, en este sentido, tanto en su proceso de levantamiento entre sus diversos actores (organización, docentes, alumnado), se plantea como un acto político de orientación de personalidades hacia una aprehensión y cambio de la realidad rural/urbana actual. Y todo ello desde un visionado crítico y unas prácticas coherentes con una revisión del valor histórico de lo campesino y de

la soberanía alimentaria. La Escuela parte de que la educación ha de producir un efecto de desarrollo personal liberador y solidario; es decir, que la formación en y para la nueva cultura rural emprendedora debe permitir al individuo no solo adiestrarse en habilidades de carácter técnico-práctico, sino relanzarlo hacia actitudes de motivación hacia el aprendizaje permanente y a la transformación social de su entorno. Si el sistema económico-laboral solo piensa en términos de adaptación-entrenamiento, los procesos formativos que se generen desde esta propuesta de Escuela de Acción Campesina debieran orientarse hacia dinámicas de denuncia y anuncio, de pronunciamiento y transformación, de aprendizaje, creación y cambio social teniendo como referencia la cultura de la tierra: la agricultura.

Compartir y recrear el conocimiento para la acción local

Un enfoque esencial: proyecto, organización y territorio

Esta primera propuesta formativa de la Escuela basa su planificación curricular en base a un enfoque esencial que ha de configurar todo el proceso educativo: proyecto o Plan de Acción Campesino, organización social y territorio.

El proyecto local o Plan de Acción Campesino que debe elaborar individualmente cada alumno/a se constituye como el eje sobre el que gira todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este Plan de Acción ha de levantarse teniendo en cuenta su intencionada vocación de laboratorio para desarrollar estrategias de acción social crítica en un doble sentido: hacia la propia organización a la que se pertenece, procurando la reflexión sobre aquellos aspectos que puedan mejorarla sustancialmente desde la participación y la recreación colectiva de su misión. Y, por otro lado, teniendo como escenario el territorio para la necesaria movilización de los activos sociales. El territorio como hogar físico y social desde el que materializar dinámicas para seguir configurando una filosofía y unas prácticas de vida campesinas basadas en la agroecología y la solidaridad.

La definición de este proyecto se hará en diálogo con la organización y con la persona que desarrolla las funciones tutoriales de cada persona. La construcción personal de este proyecto es una de las bases pedagógicas y evaluadoras del proceso de formación.

Módulos de contenidos básicos

La estructura de contenidos que se ha seleccionado pretende dotar al alumnado de conocimientos que la Escuela define como básicos en función de sus objetivos. Partimos de que la *persona líder* encargada de impulsar el desarrollo de los Planes de Acción Campesinos para el cambio en lo local, necesita de una visión complementaria de carácter académica, que le ayude a situar finalidades, metodologías y estrategias dentro de un marco global de análisis. En este sentido, se han seleccionado seis módulos de contenidos de trabajo que son los siguientes:

Módulo 1: La alimentación en el sistema internacional. Desde él se analizará la crisis alimentaria y su afectación al planeta, relacionándolo con las políticas internacionales que disponen nuestra manera de alimentarnos (salud, agrobusiness, etc.), haciendo especialmente hincapié en la Política Agraria Común y su aplicación a nuestro país.

Módulo 2: Herramientas y metodologías de educación popular. Dotará de conocimientos sobre las bases teóricas y metodológicas de la educación popular: diagnóstico social-rural participativo, procesos de animación social, dinámicas de grupos y desarrollo comunitario.

Módulo 3: La propuesta campesina. Indagará en la importancia de la memoria biocultural y el saber campesino. Definiendo un modelo de producción agraria sustentada sobre las bases de la soberanía alimentaria, la agroecología y la economía social. Y reflexionando sobre el control de los recursos naturales, el estado de la biodiversidad agraria y el futuro de la transgenia.

Módulo 4: Aproximación a la historia agraria y sus movimientos sociales. Procurando la investigación sobre el origen y la evolución de la agricultura, la historia del campesinado y sus formas de organización: entes comunitarios, sindicalismo agrario, etc. Así como la constitución y el estudio de la consolidación de la Vía Campesina y las respuestas actuales en el contexto internacional: Estados (Venezuela, Bolivia, etc), Foro Social Mundial, movimientos sociales, mujeres, etc. Y ahondando en la praxis de la lucha campesina desde la no violencia.

Módulo 5. La propuesta feminista campesina. Que incluye conceptos básicos en torno al feminismo: la mujer en el medio rural, la mujer campesina y la economía campesina y del cuidado, mujeres y ecologías, movimientos de mujeres y alianza con la soberanía alimentaria.

Módulo 6. Actores y dinámicas sociales en el medio rural. Estudiando la composición de la sociedad rural, sus problemas y desafíos: masculinización, envejecimiento, desertización, juventud, desagrarización, etc. Así como aportando realidades para afrontar nuevas políticas activas en el tejido rural: cultivo de la iniciativa y el emprendimiento, la economía social y solidaria, la gestión de la empresa social, el mercado social paralelo...

Una dinámica semipresencial y tutorizada

El alumnado desarrollará un trabajo personal en base a la construcción de su propio Plan de Acción Campesina de carácter local e imbricado en la organización social a la que pertenece en su territorio. Para complementarlo recibirá materiales de lectura y reflexión sobre cada uno de los módulos del programa de formación. Y se favorecerá la reflexión sobre cada uno de los temas ligada a la realidad local a través de foros *on line* convocados *ad hoc*, vía una plataforma virtual.

Por otro lado, la Escuela proporcionará cuatro espacios presenciales de tres días para todo el grupo y en los que se tratará el visionado conjunto de

los procesos de enseñanza/aprendizaje que se propician: contenidos generales, avances de los proyectos locales, dudas, evaluación...

El alumnado estará acompañado a lo largo del curso por un equipo dinamizador y docente con diversas funciones: coordinación técnico-pedagógica de la escuela, equipo de docentes y tutores que, junto a las organizaciones sociales donde desarrolla su trabajo, garantizarán el acompañamiento y la tutorización personalizada del proceso de formación.

Cada alumno/a tendrá un tutor como mediador de su proceso de enseñanza/aprendizaje con el que podrá contar para asesorarle en la integración de los contenidos de los módulos, en la construcción del Plan de Acción y en cualquiera de sus momentos de aprendizaje.

Escuela y Universidad para el mundo rural

La Universidad Rural Paulo Freire (URPF), después de un profundo debate de varios años, nace en 2006 como un proyecto educativo que parte del reconocimiento de la vida campesina, de la valorización y validación del saber popular y del saber práctico, de la experiencia como punto de partida de la educación y la creación sociocultural. Existen en el medio rural personas con un cúmulo de conocimientos de carácter empírico que, por su experiencia de vida y de trabajo, han venido desarrollando propuestas concretas dentro del campo de la producción sustentable. Y estas experiencias requieren ser tenidas en cuenta por el ámbito institucional a la hora de validar tecnologías apropiadas y esenciales en la actualidad para desarrollar el concepto de sustentabilidad. Volver a descubrirlas y rescatarlas para que no nos sigan allanando el saber y lo conviertan en un erial uniforme es un objetivo esencial en esta tarea educadora: ser, para que no sean por mí y afirmar la sabiduría rural y universal de los pueblos. Nos situamos en una perspectiva social de la ciencia y la investigación: el conocimiento como construcción colectiva entre iguales.

La URPF es el resultado de un proceso de resistencia y de toma de conciencia del valor de la cultura rural. Somos grupos diversos, de diferentes comarcas y regiones, como diversa es la realidad y la riqueza de los lugares donde vivimos y trabajamos. A todos nos identifica la lucha por mantener vivos nuestros pueblos, a pesar de su actual decadencia; vivas nuestras agriculturas, a pesar de su constante desmantelamiento tras la imposición del modelo agroindustrial; vivos nuestros ecosistemas, a pesar de su galopante deterioro; y, sobre todo, la creencia firme de que vivir en el medio rural merece la pena.

Nuestra apuesta es clara, la URPF es un instrumento más para favorecer procesos que construyan un desarrollo a escala humana y donde la sustentabilidad ecológica sea la base de la vida en armonía con todos los seres vivos y la interculturalidad sea un valor y no un problema. También donde se favorezcan las relaciones armoniosas entre hombre y mujer, se creen estructuras sociales que construyan la democracia participativa y radical, la solidaridad llene

“La URPF es el resultado de un proceso de resistencia y de toma de conciencia del valor de la cultura rural.”

de sentido comunitario nuestra vida, y donde el conjunto de bienes y servicios sean patrimonio común de la humanidad.

En este contexto se concibe desde la perspectiva de un desarrollo rural integral. Es decir, aquel que, partiendo de un paradigma conflictivista, se configura como estrategia y metodología de planificación que persigue la organización

autosuficiente de las comunidades rurales, en base a procesos de formación críticos, “concientizadores” y transformadores. Es un modelo de desarrollo comunitario, solidario y sustentable y, por lo tanto, este planteamiento implica cambios profundos sobre la estructura social del sistema que afectan a una redistribución justa de la riqueza.

La Escuela de Acción Campesina es un proyecto que se genera dentro de la Universidad Rural Paulo Freire (URPF) y en el que están comprometidas otras entidades amigas ligadas a la Plataforma Rural. Alianzas por un mundo rural vivo: Fundación Mundubat, Coordinadora de Organizaciones Agrarias y Ganaderas (COAG), Colectivos de Acción Solidaria (CAS), Amigos de la Tierra y VSF/Justicia Alimentaria Global y ENHE BIZKAIA. Desde cada una de ellas se está haciendo todo lo posible por levantar este proyecto educativo de Escuela. Es un valor común el que se quiera ser una aportación firme, desde lo educativo, a esa necesidad de cambio de rumbo que necesita la sociedad actual y especialmente la sociedad rural. Desde una perspectiva global, se tiene claro que lo “campesino” es la vía. La cultura campesina, con todas sus contradicciones e imperfecciones, creemos que encierra las claves para plantear de manera más correcta la construcción de un modelo de desarrollo local sustentable.

Antonio Viñas y Jeromo Aguado son coordinadores de la Escuela de Acción Campesina.



5. La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica

“¿Qué hay de lo mío?” El debate en torno a la legitimidad del activismo educativo

Marta Comas Sàbat

Este artículo pretende aportar una perspectiva nueva sobre las movilizaciones educativas de los últimos cinco años en Catalunya en las que las familias han ejercido un papel de liderazgo insólito hasta el momento. Las familias, a menudo organizadas a partir de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), han protagonizado un activismo de base que, acorde con los nuevos movimientos sociales, se plantea como alternativa a las instituciones que tradicionalmente habían canalizado las luchas (sindicatos y federaciones de Ampas). Paralelamente se observa cómo la capacidad de incidencia de las familias, su voz, es muy desigual. La agenda de temas planteados y las estrategias de activismo están condicionadas por la clase social, la conciencia política y el compromiso con otras reivindicaciones sociales de los protagonistas. Veremos como la defensa de la educación como bien común a menudo se diluye entre la reivindicación de una educación de calidad “para los míos”.

Introducción: nuevas perspectivas sobre la movilización educativa

La literatura sobre participación de las familias en el sistema educativo, a pesar de ser muy extensa, está fundamentalmente centrada en la dimensión educativa y el impacto sobre los resultados académicos del alumnado, así como en el peso del bagaje familiar en los itinerarios educativos, desde una perspectiva de desigualdad de oportunidades. Sin embargo, la dimensión política que logran muchas de las actuaciones de las familias en el entorno escolar, las AMPA y su potencial de articulación de iniciativas comunitarias de base, no se ha estudiado de manera sistemática.

“... la capacidad de incidencia de las familias, su voz, es desigual.”

El análisis de los efectos que han tenido las movilizaciones y reivindicaciones de ciertos colectivos de familias en la gestión del sistema educativo, y la tipología de esta participación, es un campo inexplorado que a la vez aporta luz respecto a dos cuestiones que en este caso sí que

están siendo objeto de preocupación de la sociología: la vertebración de movimientos sociales de nuevo cuño y la aparición de nuevas formas de interlocución democrática entre los ciudadanos y sus representantes (Subirats, 2012; De Sousa, 2004). Y el peso de la clase social en la orientación del activismo educativo y de las elecciones de las familias en relación a la educación de los hijos (Ball, 2015; Savage, 2005; Van Zanten, 2010).

Para entender las transformaciones en las formas y objetivos de la movilización educativa, nos basaremos en los datos estadísticos que aportó el proyecto de investigación “Familias con voz/1” (Fundació Jaume Bofill, 2013-2104). Y en las experiencias de movilización en Poble Nou (distrito de san Martín, Barcelona) durante el curso 2015-16, Baleares durante el curso 2014-15 y las Asambleas *Grogues* de l’Hospitalet, Gracia (Barcelona) o Nou Barris (Barcelona). Estas experiencias nos permiten analizar algunos de los dilemas más críticos de las nuevas formas de movilización:

A) El compromiso con *lo común* versus la exigencia de los servicios que provee el Estado del Bienestar, entendidos como *lo público*. Debate que en nuestro caso gira en torno a la educación como derecho particular o como bien común, como servicio público o derecho universal (Garcés, 2013; Subirats, 2012).

En este sentido vemos como se realizan actuaciones participativas, reivindicativas y comunitarias de las familias, de naturaleza e intencionalidad diversa: desde las acciones lúdicas del AMPA destinadas a fortalecer la comunidad educativa en el nivel de las relaciones personales y los vínculos de pertenencia, hasta la organización de actos solidarios a favor de causas globales (por ejemplo, solidaridad con los refugiados) en un nivel macro, de ciudadanía. Desde las movilizaciones focalizadas reivindicando el incremento de plazas en unas determinadas escuelas, con demanda elevada, por parte de familias que se han quedado fuera, hasta la insu-misión a las pruebas externas como acto de rechazo a la LOMCE, por parte de familias con un elevado nivel de compromiso político. Desde la

1/ La investigación de “Families amb veu” se basó en tres encuestas: una dirigida a AMPA (con 1.228 respuestas), otra a equipos directivos de centros (con 1.500 respuestas), y una tercera realizada a una muestra representativa de 1.500 familias de Cataluña con hijos escolarizados de 0 a 16 años.

lucha por la mejora de la calidad de las escuelas de una zona educativa con una intencionalidad de equidad en el sistema de enseñanza público, hasta las iniciativas autogestionadas por cooperativas de padres, madres y maestros que crean escuelas, espacios familiares, con fondos privados, al margen de un sistema que, de tan alejado, han dejado de sentir como propio.

El análisis nos muestra cómo se transita de una tipología de participación a la otra, o en qué casos las familias se mantienen en un único nivel de compromiso. La fracción de clase, la cultura política, la trayectoria de implicación en asuntos comunes (medioambientales, laborales, de género, de vivienda, etc.) y la vinculación con movilizaciones de mayor calado social, es lo que hará la diferencia.

- B) La capacidad de agencia en la esfera pública. Siguiendo el discurso clásico de A. O. Hirschman (1970), se trata de explorar si las familias como usuarias del servicio de educación, lo pueden poner en jaque como pasaría con otros servicios del mercado en los que la clientela, gracias a la libre competencia, tiene poder sobre los proveedores dejando de comprar sus productos. ¿Realmente las familias tienen la opción de romper la fidelidad con el establecimiento y marcharse o son "clientes cautivos" de unas determinadas escuelas? ¿Tienen capacidad de voz para denunciar lo que no les satisface y exigir mejoras? ¿Hasta qué punto el mercado educativo local se comporta como libre mercado? ¿Y si esto es así, no estamos empeorando las condiciones de equidad?

El proceso de preinscripción para el curso 2016-17 en Barcelona ha puesto de manifiesto esta capacidad: cerca de 200 familias que tradicionalmente optaban por centros educativos privados concertados, mayoritariamente religiosos, han solicitado escuela pública en primera opción. Habrá que analizar el peso de varios factores en esta fuga: se ha sumado la caída del poder adquisitivo de las familias de clase media, el efecto del caso de abusos a menores en un centro religioso con gran notoriedad mediática y las escuelas con proyectos innovadores que se han visibilizado también en la red pública. Complementariamente a esta aproximación que tiene que ver con un Estado del Bienestar proveedor de servicios ante el cual el ciudadano-cliente se posiciona y reivindica, aparece el concepto de capacidad de agencia y empoderamiento, que se puede aplicar a la capacidad de voz de las familias desde una perspectiva de la exigibilidad de los derechos fundamentales irrenunciables para una sociedad democrática.

- C) Movimientos sociales emergentes, aparición de nuevos actores en la escena política y crisis de las instituciones que tradicionalmente habían ejercido de portavoces de la ciudadanía (partidos políticos tradicionales, sindicatos de docentes, federaciones de Ampas, Consejo Escolar, movimientos de renovación pedagógica). Es destacable, en los casos observados, la presencia de

las familias organizadas en plataformas de formalización muy ligera (aparte de las federaciones de asociaciones de AMPA que siguen manteniendo su rol de interlocución oficial con la administración) en espacios institucionales de deliberación política como son el Consejo escolar de distrito o el plenario del Distrito. Y su evolución hasta la gestación y consolidación de "nuevos movimientos sociales" constituyendo redes de alcance nacional como la "Assamblea groga", o la Red de escuelas insumisas a la LOMCE, sobrepasando el objeto y el estilo de los "antiguos" movimientos institucionalizados como son, en Cataluña, la FAPAC o el MUCE/2. El caso de la escolarización en Poble Nou (Barcelona), o las condiciones para una movilización de calado social en oposición a movilizaciones Nimby/3 coyunturales.

Situamos el inicio de las movilizaciones de nuevo cuño en las asambleas sociales del 15M de 2011, a las cuales dan continuidad, en el sector educativo, las mareas amarillas (o verdes según el territorio), que se suman a las movilizaciones de partidos, sindicatos o federaciones en reivindicación de una enseñanza pública de calidad. La novedad es que aparece un movimiento de base que se fortalece con la aparición de nuevas plataformas (como es el caso de la Plataforma per l'educació pública al Poble Nou), asambleas de docentes (como es el caso de la asamblea de docentes de Baleares que se constituyó en 2013 cuando los sindicatos no secundaron la huelga indefinida en contra de la política lingüística del Partido Popular), las coordinadoras de AMPAS, que en cierto sentido desbordan las instituciones que hasta el momento habían canalizado la lucha educativa. En un primer momento la desinversión en educación, unos recortes presupuestarios sin precedentes, la tendencia a la privatización y a una educación focalizada hacia la economía de mercado (con un rechazo claro de las humanidades y las artes) promovida por la LOMCE fueron los detonantes. En el caso de Cataluña y Baleares, se le añadió la ofensiva contra la lengua catalana y la limitación del ejercicio de autonomía, que en Cataluña se evidenciaba en la colisión de la LOMCE con la Ley de educación catalana (LEC, aprobada por consenso del Parlament en 2009).

Paralelamente, en el plano local, se va forjando un movimiento de familias, mayoritariamente autóctonas, de clase media, con formación superior y elevadas expectativas respecto a la escolarización de los hijos e hijas, de ideología progresista, que levantan la voz para exigir un tipo de educación más acorde

2/ FAPAC: Federación de asociaciones de madres y padres de alumnos de Cataluña, constituida el año 1975 y MUCE: marco unitario de la comunidad educativa formado por los principales sindicatos, la FAPAC y los movimientos de renovación pedagógica en 1985.

3/ *Nimby* es un acrónimo inglés que significa *Not in my back yard*. Describe la reacción de ciudadanos que se organizan para enfrentarse a los cambios y proyectos de instalación en su entorno inmediato de infraestructuras consideradas como peligrosas o desagradables.

con su ideal de crianza y con los retos educativos del siglo XXI. En algunos casos aparecen familias que, constituidas en comunidades educativas con los maestros y maestras, plantean alternativas al sistema desde una perspectiva pedagógica no dirigista, libre, avanzada, educación lenta, etc. A partir de este momento, como veremos, no solamente se reivindica una educación pública de calidad para todos, sino una educación pública con una determinada orientación pedagógica, que en términos generales se asocia con la innovación educativa o la educación avanzada. El derecho de elección de los padres, que hasta el momento había sido bandera del sector de familias de colegios concertados y religiosos (FAPEL/4 tiene la libertad de elección como misión fundacional) es abrazado por sectores progresistas, en nombre de la innovación educativa.

Debates y contradicciones en el conflicto por la escolarización en el Poble Nou durante el curso 2015-16

Podemos situar el punto de partida del conflicto en el momento en que la administración educativa propuso la adscripción única, vinculando los itinerarios de las diez escuelas de primaria con los cuatro institutos del barrio, con el objetivo de una escolarización más equilibrada. La presión de escolarización en primero de ESO del alumnado procedente de 7 escuelas “innovadoras” contra un único instituto considerado por las familias como “innovador” era insostenible. La novedad es que para el curso 2016-17 se pone en funcionamiento el cuarto instituto de la zona, reivindicado largamente por el barrio, y parece ser que su proyecto también será “innovador”. Hasta el momento los itinerarios eran de dos a cuatro colegios por instituto. El curso pasado la movilización de las familias de las tres escuelas que dejaban de tener el “buen” instituto en exclusiva fue tal que lograron que la administración recapitulara y derogara la adscripción única a última hora. Este curso se publicó de nuevo la resolución y, a pesar de la resistencia activa de las familias, se ha aplicado.

La oposición a esta medida por parte de un sector de familias que ven perder opciones de acceder a uno de los institutos mejor valorados, es uno de los ejes de la movilización del curso actual, al tiempo que ha generado tensiones internas en la Plataforma entre los que son favorables porque piensan que así todo el mundo tiene las mismas oportunidades y los que querrían las oportunidades en exclusiva. Algunas escuelas (sus AMPAS) se han desmarcado del colectivo y han hecho presión en exclusiva frente a aquellos que lo valoraban como una falta de solidaridad. En febrero se han añadido los padres de hijos únicos que consideran que tienen menos opciones de elegir escuela y se han movilizado como "colectivo de afectados" hasta que (ellos sí) han conseguido que el Departament d'Ensenyament modificara la normativa en pleno proceso de pre-inscripción,

4/ FAPEL: Federación de asociaciones de padres de escuelas libres, acoge todas las escuelas religiosas cercanas a Opus Dei, entre las cuales están las que segregan el alumnado por sexos.

“Las clases medias no han cambiado el paradigma en relación al sistema.”

algo insólito hasta el momento. Destacar que durante estos meses FAPAC y la “Assamblea Grogà” en otros territorios se estaban movilizando en contra de la privatización de los comedores escolares y del cierre de plazas en la pública y defendiendo el debate de la ILP de educación en el Parlamento, y que ninguna de estas cuestiones, que algunos miembros habían apuntado como agenda, se ha debatido a fondo en la Plataforma del Poble Nou.

Por tanto, vemos como en el caso del Poble Nou conviven unas reivindicaciones (y las personas que las lideran) vinculadas al barrio y al movimiento vecinal con una ideología social e inclusiva, con otras "reclamaciones" particularistas. Uno de los líderes de la plataforma con una larga implicación en la asociación de vecinos lo decía claramente: "Si las reivindicaciones bluf, o *qué hay de lo mío*, como les llamamos nosotros, tienen efectos, es porque la administración les ha hecho demasiado caso. Los políticos no aguantan el llanto de la criatura, en lugar de escuchar las reivindicaciones de los activistas, que habrían supuesto cambios en las políticas educativas más estructurales. Era más fácil hacer caso a las familias y crear un grupo adicional⁵ según la demanda...., han ido a remolque de la tendencia del mercado en lugar de regularlo".

Algo parecido ocurre en marzo, cuando paradójicamente el grueso de miembros de la Plataforma celebra la construcción de una nueva línea en una escuela del barrio y, en cambio, las familias de ésta se oponen porque quieren mantener la escuela familiar de una única línea. Se inicia una nueva etapa de tensiones internas que finalizará cuando las pre-inscripciones desbordan todas las previsiones y se abran dos nuevos grupos de P3 en barracones, con la promesa de que en un futuro será una nueva escuela. Este hecho vuelve a unir las fuerzas de la Plataforma para reclamar más seriedad y planificación a la administración. De marzo a mayo se incrementa en mucho el número de participantes en las reuniones y se incrementa la frecuencia. Hay mucho debate de fondo respecto a la legitimidad de las reivindicaciones y la efectividad de las estrategias. Se distingue claramente el nivel de madurez política de las personas que hace años que están implicadas en la lucha y las que acaban de llegar. A pesar de todo la Plataforma sigue teniendo capacidad de voz y el 26 de abril contará con la presencia del concejal de educación de Barcelona en una reunión con más de 150 familias.

En este periodo, el núcleo duro de la Plataforma consigue convencer al resto de familias de sumarse a la insumisión de las pruebas externas promovidas por la LOMCE, con un éxito relativo de un centenar de familias que aquel día no llevaron a sus hijos e hijas al colegio para evitar que realizaran los exámenes. Y se acaba el curso con plena tensión reivindicativa, ya que se consigue

⁵/ Los grupos adicionales se han creado durante años para absorber la sobredemanda de las escuelas más deseadas, a pesar de que a pocos metros se dejaron escuelas estigmatizadas con más de 20 plazas vacantes.

alinear la agenda de reivindicaciones exigiendo transparencia, planificación y celeridad en la construcción de los nuevos equipamientos educativos, y se rechaza dar soporte a las reivindicaciones particularistas. Uno de ellos termina la reunión dirigiéndose a los padres nuevos en estos términos: “tenemos que conseguir que el tendero, la señora del mercado, el jubilado de la rambla se apunten a nuestra lucha. La mejora de las escuelas del barrio nos afecta a todos. No podemos irnos cuando he logrado resolver el problema de mi niño”.

Conclusiones

El análisis del caso parece confirmar que ciertas fracciones de las clases medias, con un nivel de exigencia de calidad de la educación y expectativas de futuro académico de sus hijos elevado, tienen una gran incidencia en las políticas educativas a nivel micro y meso, pero, en un movimiento que podemos calificar de clausura social, o *NIMBY*, se desmarcan de la lucha a nivel macro para una mejora del sistema educativo en términos de equidad. Por el contrario, la capacidad de voz de las familias de clase trabajadora en la reivindicación de una educación de calidad, es prácticamente inexistente. Sin embargo, la realidad es mucho más compleja y permite matizar esta afirmación tan dicotómica en una escala de grises donde afloran otras aportaciones.

Una de las cuestiones que se desprende de los casos estudiados es que el efecto más evidente del activismo y militancia de estos padres y madres de clase media a favor de una escuela de calidad para sus hijos es que generan sentimiento de pertenencia, identidad con una comunidad educativa con la que se da una comunión de estilo de vida, de ética comunitaria (que no necesariamente solidaria o altruista) frente al hiperindividualismo o el des-vínculo de las sociedades post-modernas (Garcés, 2013).

Pero al mismo tiempo podríamos afirmar que con su acción estas familias están contribuyendo a mantener el Estado del Bienestar de factura socialdemócrata y liberal en lugar de reformularlo. Las clases medias no han cambiado el paradigma en relación al sistema: siguen creyendo en lo público en la medida en que lo público les garantiza un espacio central en el estado democrático tal como lo hemos conocido hasta ahora (Subirats, 2011). En el Poble Nou no hay una movilización antisistema, anticapitalista, rupturista, hay un pulso con la administración para mantener la "promesa" de un exiguo Estado del Bienestar que se resisten a enterrar.

Marta Comas Sábat es técnica de educación e investigadora del grupo Globalización, Educación y Políticas Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona)

Bibliografía citada

BALL, Stephen J.(2015): “Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism?”, *BritishJ*

ournal of Sociology of Education, DOI: 10.1080/01425692.2015.1044072

- Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Comas, M., Escapa, S., Abellán, C (2014) *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- De Sousa Santos, Boaventura (Coord.) (2004) *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de cultura económica.
- Dubet, F (2014) *La Préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Paris: Coédition Seuil-La République des idées.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Hirschman, A. O. (1970) *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard: University Press (Edición en español: *Salida, voz y lealtad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974).
- Laval, Christian (2005) *Perquè l'escola no és una empresa? Debats d'educació*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Savage, Mike, Warde, Alan and Devine, Fiona (2005) "Capitals, assets, and resources: some critical issues". *The British Journal of Sociology*, Volume 56 Issue 1.
- Subirats, Joan (2011) *Otra sociedad ¿otra política? Del "no nos representan" a la democracia de lo común*. Barcelona: Icaria.
- Subirats, M. (2012) *Barcelona, de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en los albores del siglo XXI*. Barcelona: UOC Ediciones.
- Van Zanten, Agnès(2010) "Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents", *Agora débats/jeunesses*, 2010/3 N° 56, p. 35-47. DOI : 10.3917/agora.056.0035.
- Zubero, Imanol (2015) "Innovación social: una propuesta para pensar las practicas sociales en clave de transformación" en Subirats, J y García Bernardos, A (eds) *Innovación social y políticas urbanas en España*. Barcelona: Icaria.



6. La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica

La educación autónoma zapatista. Una apuesta pedagógica desde las epistemologías del Sur

Alejandra Araiza Díaz y Jonhny Lara Delgado

0. Introducción

La violencia epistémica de la que habla Santiago Castro-Gómez (2000) impide que los saberes que se generan en otras latitudes, distintas a la matriz colonial del poder, se reconozcan como conocimientos válidos. No obstante, y con Boaventura Sousa Santos (2014) creemos que -para subvertir esta violencia- hay que reconocer las epistemologías del Sur. En el marco de estos legados, el objetivo del presente texto es analizar la propuesta pedagógica de la Educación Autónoma Zapatista.

Así, hacemos primero un recorrido breve por la educación popular de Freire, entendida como una apuesta des-hegemónica y, en ese sentido, como una Epistemología del sur. En el siguiente apartado, comenzamos a esbozar la propuesta des-hegemónica desde Chiapas, México, la cual tratamos con más detenimiento como una epistemología del Sur que se cristaliza en la Educación Autónoma Zapatista. La propuesta si bien dialoga con la educación popular, va más allá de ésta, pues es completamente acorde con la filosofía maya-zapatista. Finalmente, presentamos unas líneas concluyentes.

1. Educación popular. Notas sobre pedagogías del Sur

Paulo Freire (1970) consideraba imprescindible, para el cambio social de un grupo determinado, el ejercicio de leer la realidad antes que los textos. Para este autor lo político y lo educativo debían tener un nexo estrecho con el cambio social. Así -y desde la lectura de Alfonso Torres Carrillo- puede decirse que:

“... la educación -tal como la conciben los y las zapatistas- es una práctica des-hegemónica.”

Para Freire la educación debe servir para que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”; ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de “inéditos viables”; en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos (Torres, 2007).

Por tanto, podríamos sintetizar los planteamientos de Freire en los siguientes puntos a tener en cuenta: a) educar es conocer críticamente la realidad; b) educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad; c) educar es formar sujetos de dicho cambio y d) educar es diálogo. Vemos, entonces, cómo la lucha social y el quehacer pedagógico no pueden desvincularse. En efecto, la fundamentación freiriana de la educación popular no es más que una alfabetización política, pero que se convierte en una práctica des-hegemónica¹, la cual invita a leer la realidad antes que cualquier texto (Santos, 2014).

El ejercicio de pedagogía, para la educación popular, es un proceso social, cuyo objetivo es crear conjuntamente teoría y práctica. Es un recurso pedagógico, donde no existe la relación educador-educando a la manera tradicional. No existe una relación en la que uno tiene todo el conocimiento y otro lo obtiene. No hay relación intelectual-ignorante, por lo tanto, tampoco se generará la relación gobernante-gobernado, pues la educación debe ser en colectivo, la construimos entre todos y todas.

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumental de la enseñanza y transmisión del saber; tampoco están limitados al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien —y como dijo una vez Freire— la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (Walsh, 2010).

Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. La educación siempre es política porque involucra valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevaletentes en la sociedad. Por su parte, toda teoría de la educación popular tiene que tener consecuencias prácticas. Se le considera como una educación propia y protagonizada por los propios sujetos que buscan el cambio y, por ello, es una educación que no debe ser cedida al adversario. La educación popular percibe a las y a los participantes como sujetos potencialmente

¹/ Des-hegemónica se utiliza para referirse a la práctica educativa que trata de reconocer diálogos populares, alternativos a la enseñanza “intelectual en universidades”, para así crear nuevos horizontes de pensamiento y acción crítica.

poderosos, quienes pueden cambiar la condición social que los rodea. De esta manera, el objetivo central de la práctica de una educación política es resignificar la sabiduría popular a través de una legitimidad social y no del Estado. Los saberes y lo común son intrínsecos. Al poner el punto de mira en la educación, los conocimientos deben surgir en lo común. En ese sentido, el bien común o político y la educación deben entenderse como sinónimos.

Una educación popular hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. En este sentido, es un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades (Zaylin, 2008). A continuación abordaremos una experiencia concreta de educación que bien podría ser un tipo de educación popular al estilo de la propuesta de Freire. Vayamos allá.

2. Educación des-hegemónica desde Chiapas

Enrique Dussel (2008) afirma que, dentro del legado hegemónico, todo se constituye desde diversos campos, pero donde se “ejerce más violencia es en el conocimiento”, pues aún no se ha entendido que lo político no se constituye exclusivamente mediante sus componentes de forma individual, sino por todos en su conjunto. De esta forma, vistos de manera aislada los componentes, en el campo de la ciencia y creación de conocimientos, no suele haber preocupación por la misión social (Santos, 2014). Pareciera que el conocimiento no es político y, de esa forma, se oculta su aspecto violento. Frente a ello, reivindicamos las epistemologías del Sur:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo>> (Santos, 2011: 35).

Así, experiencias como las del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas o la creación de las universidades interculturales² en México han ayudado a redefinir la teoría o llevarla al camino del que no debió salir, ya que ponen en el centro el ejercicio del bien común. En estas experiencias, el poder comunitario es la forma en que los sujetos comparten las decisiones y actividades políticas y administrativas de su comunidad,

²/ Se describen como instituciones de intercambio de conocimiento entre culturas y cuyo propósito es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas.

siempre y cuando se cumplan las expectativas y objetivos por los cuales se movilizaron o unieron.

En este sentido, consideramos que una de las apuestas más potentes de la filosofía maya-zapatista es la del “mandar obedeciendo”, pues es una propuesta que invierte el vínculo entre la autoridad y la base. Plantea una transformación en las relaciones de poder y un intento de repartir el ejercicio de toma de decisiones entre la población, en vez de concentrarlo todo en el liderazgo. Visto así, calza bastante bien con la idea de educación popular de Freire, en la cual la relación jerárquica entre educador y educando se borra.

En estas apuestas desde el Sur, el poder lo tiene siempre y solamente la comunidad política, el pueblo y sus experiencias políticas particulares. A partir de aquí, se ofrecen reflexiones extensibles a otras latitudes, es decir, la convivencia de “múltiples y diversos proyectos ético-políticos, en donde pueda existir una real comunicación y diálogo horizontal con igualdad entre los pueblos del mundo” (Grosfoguel, 2007: 74).

Ahora bien, la filosofía política del zapatismo no se ha quedado en una teoría. Se ha puesto en práctica a través de la experiencia de las Juntas del Buen Gobierno (JBG) y del ejercicio de la autonomía en lo que se refiere a la salud, la educación y la administración de justicia, principalmente. Aquí nos centraremos en la experiencia de la educación zapatista desde la lectura de Freire y la búsqueda de propuestas pedagógicas en permanente diálogo con el cambio social, pues consideramos que la educación -tal como la conciben los y las zapatistas- es una práctica des-hegemonica, la cual toma distancia del modelo eurocéntrico prevaleciente en el resto del territorio mexicano.

3. Más que una experiencia de educación popular. La Educación Autónoma Zapatista

Ya desde finales de los años 90 y principios del 2000, las y los zapatistas más jóvenes se formaban como promotores de salud o educación. Sin embargo, esto no fue un proyecto suficientemente amplio hasta el 2003, cuando se crearon los Caracoles y las Juntas del Buen Gobierno (JBG). Fue en ese momento, tras la negativa del gobierno y del parlamento de aprobar la *Ley indígena*, cuando el EZLN apostó por fortalecer un modelo de autonomía hacia el interior de sus municipios. Parecía que el EZLN quería probar que su filosofía y sus principios podían ponerse realmente en práctica.

En el análisis de la propuesta pedagógica zapatista que hace Jorge Juan Ruiz (2011) vemos que la Escuela Autónoma Zapatista (EAZ), esa que se construyó intensamente a partir del 2003, es una propuesta que puede dialogar con la educación popular de Freire. Sin embargo, Ruiz considera que la EAZ va más allá, toda vez que se trata de un saber inacabado. Recordemos que una de las premisas de la filosofía zapatista es la del “caminar preguntando”. La propuesta pedagógica zapatista -según nosotras- parte de una epistemología

del Sur, que se basa en la cosmovisión maya, y que -en la lectura que hace Ruiz (2011) de Lenkersdorf- se condensa en las nociones y las prácticas socio-culturales del CONSENSO, el NOSOTROS y el *jkilaltik* o “sociedad justa”, el “andar parejos”, el “mandar obedeciendo” y el “caminar preguntando”. Vemos, pues, un entramado complejo que rompe con las dicotomías occidentales del yo frente al otro, del saber y el ignorar, del ganar y el perder, entre otras, y que, indudablemente, cristaliza en un hacer pedagógico otro.

Jorge Juan Ruiz (2011) hace una relectura de Foucault y de las tecnologías del yo, en tanto que prácticas de libertad. Y lo hace desde esta cosmovisión nosótrica de la cultura maya-zapatista, por lo cual opta por definir las *prácticas del nosotros*. El autor hace una revisión del concepto de CONSENSO, que es la forma de organización del poder que impera en el movimiento y en las comunidades zapatistas. El CONSENSO -dice- atraviesa las relaciones de producción, de subjetivación, de socialización de un yo nosotricado, que cristaliza en la presencia ubicua del NOSOTROS, así como en la organización asamblearia de la vida comunitaria o en la importancia del escuchar. Escuchar en la cultura maya-zapatista es una práctica intersubjetiva imprescindible en el NOSOTROS y requiere dos cosas: 1) escuchar al Corazón y 2) suspender el diálogo interior. Así, esta escucha es distinta de la práctica occidental que conocemos más comúnmente. El CONSENSO, en la cultura maya-zapatista, no niega al individuo, sino que le da un lugar nosotricado.

En el ejercicio del saber -que incluye un aprender, un conocer y un acordarse- esto también se pone en práctica. Así, el saber/aprender -prosigue Ruiz (2011)- viene del NOSOTROS, nosotros como modelo, como ejemplo, pero también de un encuentro entre iguales, de un “andar parejos”. Se trata de una relación en donde no cabe la jerarquía del que sabe (maestro) y los/as que no saben (alumnos/as), sino que es una práctica que se rige por los principios del “mandar obedeciendo” o de la autoridad que sabe que es sólo una encargada; del “caminar preguntando” o de la búsqueda constante de un saber que no es universal, total o acabado y del “enseñar aprendiendo” o de la práctica nosotricada de quien, además de enseñar, escucha y aprende.

Jorge Juan Ruiz (2011) hace un análisis extensivo de la EAZ y encuentra tres ángulos para mirar esta propuesta educativa: a) el ángulo político, b) el ángulo organizativo y c) el ángulo pedagógico. Los tres son congruentes con la filosofía maya-zapatista y en su sintonía -consideramos- son una epistemología del Sur, pues conjugan un saber infravalorado por la violencia epistémica colonial e imperante en el territorio nacional. Así, políticamente, la EAZ es una educación otra con respecto a la del Estado mexicano, es revolucionaria, insurgente, crítica y autónoma. Desde su visión organizativa, la EAZ se gestiona por participación asamblearia con las familias, comunidades, JBG, EZLN, promotores/as de educación y alumnos/as. Desde el punto de vista pedagógico, incluye la noción de educación verdadera (en, de, desde, hacia,

“... una relación en donde no cabe la jerarquía del que sabe (maestro) y los/as que no saben (alumnos/as).”

para, por, según y sobre) la comunidad; las materias o áreas de conocimiento se planean como un objetivo político, para cubrir las demandas de la propia comunidad; esta pedagogía conjuga la filosofía zapatista a través del “caminar preguntando” y la enseñanza asamblearia, la cual socializa en el CONSENSO y el NOSOTROS; y, además, incorpora prácticas pedagógicas activas y creativas,

provenientes de otras culturas, que encajan con el modo zapatista y que permiten el diálogo intercultural.

En definitiva, los y las zapatistas construyen una escuela que, lejos de ser un agente anticomunitario y destructor del NOSOTROS, se vuelve un promotor más de la comunidad. Hallamos, pues, algunas diferencias con la educación popular, ya que si bien mantiene la tradición crítica que busca la emancipación del sujeto oprimido, incorpora un saber y una filosofía completamente infravalorada -como lo es la maya-zapatista- y apuesta por un saber/aprender que subvierte las prácticas epistemológicas y pedagógicas occidentales.

4. Conclusiones

Luchar políticamente también es luchar epistemológicamente. La decolonialidad funciona en el proceso de fundamentación, para entrever que existen posibilidades infinitas de saberes y oralidades, en las que nadie tiene la verdad absoluta. La educación política debe surgir desde los históricamente oprimidos, desde abajo, horizontal ante todo acto. Es popular porque es de todos/as y beneficia a cualquier sujeto.

Es así que, a través de este texto, hemos presentado una epistemología del Sur, a través de la apuesta pedagógica de la Educación Autónoma Zapatista. Dicha propuesta, aunque en la línea de la educación popular, va más allá, pues pone en la práctica los principios zapatistas del NOSOTROS, el CONSENSO, el “caminar preguntando”, el “enseñar aprendiendo” y el “mandar obedeciendo”. Consideramos que tenemos frente a nosotras un legado pedagógico deshegemónico que puede convivir con otras propuestas novedosas de otras latitudes del mundo, tales como la educación libre-activa-viva u otras propuestas que pongan el respeto, la autonomía y el buen vivir en el centro.

Mientras escribimos estas líneas, se está librando en México una intensa batalla en defensa de la educación pública. Como en otros lugares, donde el neoliberalismo arrasa con la vida, los recortes que el gobierno mexicano impone en materia de educación implican gastos muy difíciles de asumir para las familias pobres, que son la gran mayoría en el territorio nacional.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, aun cuando ha optado por desarrollar una educación autónoma frente al Estado mexicano, reconoce en los maestros y maestras de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la

Educación a unos importantes compañeros/as de lucha, a quienes ha decidido dar apoyo. Creemos que se observa -con ello- una congruencia en su pedagogía política y en su política pedagógica. Esperemos que la lucha de los maestros y maestras de Oaxaca, Chiapas, Nuevo León, Ciudad de México y otros lugares del territorio mexicano se nutra también de los principios de la filosofía zapatista que no niegan al individuo, sino que lo incluyen en el NOSOTROS.

Alejandra Araiza Díaz es profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. **Jonhny Lara Delgado** es pasante de la licenciatura de Ciencias políticas y administración pública.

Bibliografía citada

- Castro-Gómez (2000) “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Landier, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (145-161) Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. México: FCE, 1997.
- Grosfoguel, R. (2007) “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo-transmodernodecolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas.” En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (63-77) Bogotá: UC/IESC/PUJ.
- Ruiz, J. J. (2011) *La educación autónoma zapatista: un proceso de formalización del saber nosótrico*. (Tesis inédita de doctorado en pedagogía) Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Santos, B. S. (2011) “Epistemologías del Sur.” *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 54, 17-39.
- (2014) *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Madrid: Akal.
- Torres, A. (2007) “Paulo Freire y la educación popular.” *Revista EAD*, 69, <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>
- Walsh, C. (2010) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones AbyaYala.
- Zaylin, L. B. (2008) “Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo.” En Moacir, M., Gómez, V. Mafra, J. Y Fernandes A. (Comps.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (29-45) Buenos Aires: CLACSO.



7. La lucha educa. Movimientos sociales y renovación pedagógica

Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias

Luis Bonilla-Molina

Una vorágine de mutaciones culturales presiona a los sistemas escolares en el siglo XXI, impulsando su transformación de manera acelerada; lo que permanece invariable, en la inmensa mayoría de lugares del mundo, es el sistema económico, político, social y cultural de explotación del hombre por el hombre.

El cambio educativo suele venir en presentaciones de reformas y en algunos casos de revoluciones. A veces las reformas son lo más revolucionario posible en un momento histórico dado; en otros casos las reformas sólo intentan impedir revoluciones y contradicen la propia esencia etimológica de ‘acción para volver a formar’ reproduciendo las mismas políticas y prácticas que enuncian cambiar. Muchas reformas son en realidad contrarreformas que procuran eliminar o minimizar el impacto en la acumulación de capital de importantes conquistas sociales. Dialécticamente hablando, todos estamos de acuerdo en cambiar constantemente, sólo que algunos abiertamente aspiramos a que la transformación sea el camino para construir otro mundo posible de solidaridad y justicia social en el cual el ser humano deje de ser considerado un simple consumidor de mercancías.

Es creciente el interés del capitalismo globalizado por generar una centralización de las reformas educativas a escala mundial que le permita introducir de la manera más homogénea y rápida los cambios educativos que demanda el modelo de producción del siglo XXI. En contraposición, ciudadanos y magisterio entienden cada vez de manera más nítida la urgencia de construir una agenda internacional alternativa en defensa de la educación pública. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por los países miembros de la ONU en septiembre de 2015, expresan la tensión actual entre aspiraciones

ciudadanas e intereses del gran capital. Los ODS o nueva versión de las llamadas *metas del milenio*, incorporan en esta oportunidad un objetivo específico dedicado a la educación, el cuatro, que contiene diez metas las cuales exigen ser leídas, valoradas y trabajadas con una clara visión política.

No es una novedad que el centro capitalista imponga a la periferia la ruta de las adaptaciones que requiere el modelo de producción y sus sistemas de engranaje, en este caso el educativo. La variante en el presente viene dada por el hecho de legitimar ante el público en general los mecanismos de determinación de la agenda de cambios desde el propio centro de gobernanza global. Ministerios de Educación Nacionales –o sus equivalentes– aparecen ahora interpelados a cambiar; ya sea conforme a las orientaciones que dictan los organismos económicos internacionales o, en la dirección convergente que acordaron sus gobiernos a través de los ODS, cuyo monitoreo, supervisión y evaluación —en el último de los casos— está a cargo del sistema de Naciones Unidas.

Pero, ¿cuál es el lugar de enunciación de las reformas educativas? Ante todo, es importante destacar el papel de la ex URSS en el triunfo del paradigma de la educación para todos y todas. En 1917 los bolcheviques toman el poder en la Rusia zarista e inician la revolución socialista en uno de los países más atrasados, económicamente hablando, sin acueductos, electricidad y con muy pocas escuelas. En solo décadas logran concretar una política pública que hasta ese momento parecía ser una utopía a nivel mundial: hacer llegar la educación a todo el territorio de Rusia y la Unión Soviética, es decir, lograr la masificación educativa en un país. La educación para todos y todas dejó de ser una aspiración de ilustrados, maestros(as), sectores progresistas y políticos radicales en el mundo, para convertirse en un paradigma emergente de la gestión pública.

Al culminar la Segunda Guerra Mundial creció la esperanza de los pueblos del mundo respecto a las posibilidades de la educación para evitar otra confrontación a gran escala y como camino para mejorar sus sociedades. No es osado señalar que la educación de masas es una conquista del socialismo, independientemente de la degeneración burocrática y liquidacionista de la experiencia soviética desde el periodo post leninista.

En ese contexto, los sectores capitalistas más conservadores se vieron forzados a aceptar no sólo la creación de la UNESCO, sino el impulso de la masificación de la educación a escala planetaria. Con el desembarco del neoliberalismo educativo en la década de los ochenta del siglo XX, organismos económicos globales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, decidieron fortalecer sus oficinas de educación y asumir un mayor protagonismo en las propuestas, diseños y orientación de las reformas educativas globales. De esa etapa hasta el presente han evolucionado adquiriendo un protagonismo central que amenaza, incluso, la continuidad de convergencia de la agenda educativa en UNESCO, aunque ésta siga siendo

“Las reformas y contrarreformas educativas expresaban las tensiones entre educación para élites y educación para todos y todas.”

-por carencia de otro espacio mundial similar o parecido- el lugar privilegiado para expresar las tensiones entre lo económico, lo político, lo pedagógico y lo social.

Hoy en casi todos los sistemas educativos del mundo se habla de calidad de la educación como preocupación central de las reformas y el mecanismo hegemónico que se está utilizando para determinar su curso es el modelo del Programa

Internacional para la Evaluación de Estudiantes o PISA (por sus siglas en inglés). PISA es diseñada y puesta en marcha por la OCDE, convirtiéndose su propuesta en el paradigma de la medición y estandarización educativa a nivel global. La direccionalidad estratégica de la política educativa suele ser decidida por el centro de poder del sistema mundo derivado del acuerdo de Bretton Woods (1944).

La bitácora de las reformas educativas se inicia en las reuniones del G7 (o G8); su memorándum activa al Fondo Monetario Internacional (FMI), quien delinea la ruta de solución a los “problemas” y transformaciones que requieren los sistemas educativos nacionales para satisfacer las demandas del modelo de producción. Estas recetas generan demandas concretas para los sistemas escolares, vistos como lugares donde se forma la mano de obra especializada y/o calificada que requiere el capital en la coyuntura. El Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, estructuran y coordinan las políticas económicas y sociales, así como escenarios presupuestarios financieros por regiones y países, para los sistemas educativos a partir de los acuerdos del G7 (ó G8) y el FMI. Luego, estas decisiones y orientaciones son legitimadas ante el público en general, mediante documentos, discursos, libros, declaraciones, noticias, estudios, que circulan de manera profusa en la organización y desarrollo de Conferencias internacionales, regionales, especiales, sectoriales organizadas según la magnitud de la transformación requerida, en la telaraña de instituciones pertenecientes a: (1) el sistema de Naciones Unidas (UNESCO, FAO, UNICEF, PNUMA, entre otras); (2) muchas organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales; (3) las cada día más influentes Fundaciones Filantrópicas pertenecientes a grandes magnates industriales y financieros.

Reformas, contrarreformas y educación pública

Las reformas y contrarreformas educativas se convirtieron en los mecanismos que expresaban las tensiones entre educación para élites y educación para todos y todas. Desde la perspectiva de los intereses del gran capital se procuró hipotecar las reformas educativas a los requerimientos del modo de producción;

desde las resistencias al modelo capitalista, las reformas fueron consideradas oportunidades para avanzar en el concepto de educación pública, gratuita, popular y de calidad incluyente. Al analizar los procesos de reformas educativas generadas desde el surgimiento del Sistema de Naciones Unidas podemos identificar tres grandes ciclos, un número similar de operaciones de control de destino y cinco modas.

El primer ciclo fue el de la masificación de la educación. Éste aparece vinculado a la reestructuración del mundo capitalista post segunda guerra mundial; el cual demandaba mano de obra más especializada, burocracia gubernamental capaz de absorber y comunicar los nuevos códigos de gobernanza mundial y la generación de una inmigración masiva de sectores de la población del campo a la ciudad en los países de la periferia capitalista que posibilitara la industrialización de la agricultura.

El segundo ciclo es el de las reformas educativas neoliberales que se inicia en los ochenta con la crisis de las deudas externas, la revolución de las Tecnologías de la Comunicación y la Información y la reestructuración económica global. El propósito de este ciclo es la promoción de la privatización y la mercantilización educativa como mecanismos para liberar al sector público de la “carga” presupuestaria que implicaba la educación pública.

El tercer ciclo se inicia a finales de los noventa e inicios del siglo XXI; siendo éste el ciclo de la estandarización de la evaluación de docentes y estudiantes, la expansión acelerada de la mercantilización, la virtualización de la educación y del Apagón Pedagógico Global (APG). En este ciclo se concreta el abandono de la agenda de la educación superior o universitaria por buena parte de los organismos educativos internacionales, dejando a merced del mercado y los rankings universitarios el destino del sector.

Por otra parte, en las últimas décadas se distinguen tres grandes operaciones de control de destino caracterizadas por: (a) la creciente centralización internacional de la agenda de reformas de los sistemas escolares nacionales; (b) la homogenización de las narrativas ciudadanas y gubernamentales respecto a la educación y; (c) la determinación del uso de los recursos del PIB y el presupuesto público en educación a través de la imposición de las llamadas “tendencias” del cambio.

En el primero de los casos se logra construir una lógica mediante la cual las Conferencias Mundiales, Regionales y/ o Sectoriales constituyen el espacio privilegiado para consensuar las rutas marco de las reformas educativas nacionales. En ese sentido se oculta el papel de la economía en la orientación estratégica de las reformas, dotando a algunos organismos internacionales del sector educación con una especie de aureola de “neutralidad” que les faculta para elaborar documentos base, permeados por la agenda económica en educación, los cuales son presentados con el lenguaje propio de los educadores y el sector educativo. En el segundo, se logra construir un sentido común de lo

educativo que tiene como rango distintivo “despolitizar” el debate en el sector. La despolitización procura ocultar la dependencia de los sistemas educativos respecto a las agendas de dominación política global. Si éstas se ocultan resultan más limitadas las posibilidades de que emerjan propuestas alternativas al modelo hegemónico de dominación, de neo colonización cultural y —como lo alerta Henry Giroux— de conformación de *zombis políticos* como sustitutos de la ciudadanía crítica. Un indicador claro de ello son las dinámicas mediante las cuales los sistemas escolares fueron abandonando —progresiva y aceleradamente— las finalidades, tareas y estrategias vinculadas al pleno desarrollo de la personalidad que les caracterizó a sus inicios. En el tercero, se logra consensuar la determinación de un monto mínimo del PIB (6%) y del presupuesto público (20%) para el sector de educación. Detengámonos brevemente en este último aspecto. Esta conquista de carácter progresivo, que sintetizaba una aspiración histórica del magisterio y sus organizaciones sindicales para garantizar el funcionamiento de robustos sistemas escolares nacionales y la ampliación de la cobertura de la educación pública, comenzó a ser vista como una importante porción del presupuesto público por parte de las grandes transnacionales del sector y para los empresarios locales.

Cada vez más economistas, administradores, especialistas en informática, comienzan a ocupar los cargos de Ministros de Educación o sus equivalentes; en muchos casos ya ni los viceministros del sector son educadores, ni tienen experiencias mínimas de aula en los sistemas escolares. El Foro Mundial de Educación realizado en Incheon, Corea (2015) —donde se consensuaron las metas y el Marco de Acción 2030 para el sector— contó con la casi nula presencia de docentes en comparación con el protagonismo de los directores de los organismos económicos globales, los representantes de la filantropía empresarial y grandes transnacionales del sector educativo. El logro más importante de este Foro, que fue consensuar un monto mínimo del PIB y del presupuesto para alcanzar metas en EPT 2030, resultó ser un escenario privilegiado para allanar el camino a las grandes transnacionales del sector tecnológico y de la medición estandarizada, quienes entienden el 6% PIB y el 20% del presupuesto público educativo como un mercado global a disputar.

Hoy buena parte de este monto —del PIB y el presupuesto público en educación— está siendo invertida en la compra de chatarra tecnológica de rápida obsolescencia, la cual va a parar a las finanzas de las grandes transnacionales informáticas. Otra porción es destinada a la aplicación de las pruebas estandarizadas (PISA y Ranking universitario, como ejemplos) cuyos resultados vienen prediseñados con orientaciones para las políticas públicas educativas. Crecientes montos del presupuesto educativo se destinan a compras de materiales bibliográficos a los grandes consorcios editoriales, así como a las corporaciones de alimentos que invaden el mercado de las llamadas políticas compensatorias y los programas sociales que se viabilizan a través de la educación. Finalmente,

otra porción importante del PIB y el Presupuesto Público del sector se utiliza en infraestructura y actualización de las condiciones de planta física para albergar plataformas tecnológicas. Todo en nombre del necesario cambio educativo.

Paradójicamente, en momentos en los cuales se logra acordar un piso mínimo de inversión en educación, se genera una desinversión en salarios y condiciones de trabajo de los docentes y en requerimientos que emanen de la determinación de necesidades, prioridades y aspiraciones desde las propias escuelas. Veamos ahora el último de los elementos: las modas educativas.

Las modas educativas que fragmentan la pedagogía

El fragmento es la herramienta ontológica y epistemológica predilecta del capitalismo para imponer su dominio. Por su parte, el análisis de la realidad como totalidad y la dialéctica entre lo global y lo local emergen como antítesis de ese proceso epistémico de dominación. Por caminos distintos a los de otros campos profesionales, la pedagogía se autoconstituyó en la ciencia o la convergencia de ciencias que estudian al ser humano en su proceso de aprendizaje no limitándose a lo cognitivo, sino relacionando la organización escolar con la realidad histórica, política, económica y social concreta.

Esta comprensión de la relación entre el todo y las partes dota a la pedagogía de perspectivas políticas no siempre compatibles con el sistema. Por ello, se inicia un proceso inducido desde esferas económicas, tanto en el magisterio como en las políticas públicas, de ruptura con la posibilidad de interpretación holística de la realidad. Las modas y “novedades” discursivas acompañan y hacen “creíbles” para el público en general las contrarreformas educativas que debilitan los avances progresistas precedentes.

Desde los años cincuenta del siglo XX las reformas dejan de hablar de las pedagogías, sustituyéndolas en distintos momentos por alguno de sus componentes como epicentro de la actividad de cambio educativo. No desconozco con ello que detrás de cualquier enfoque pedagógico subyace una ontología y una epistemología política que condiciona su teleología. Lo que pretendo subrayar es el desarrollo de contrarreformas educativas que se fundamentan en *modas educativas* para romper cualquier posibilidad de interpretación de la realidad como totalidad.

Primero fue la moda de las didácticas ('50s), seguida de la moda de la formación de directores, supervisores y planificadores ('60s), posteriormente las modas del gerencialismo y la evaluación cualitativa ('70s). En la década de los ochenta del siglo pasado desembarca la moda educativa de más larga duración, la del currículo, la cual se instaló en los sistemas escolares durando casi treinta años, además con concepciones curriculares separatistas de las políticas y prácticas pedagógicas.

En cada una de estas *modas* se nos dijo que el fragmento era el epicentro de la actividad pedagógica y el elemento más importante para las reformas educativas.

“El centro de las reformas neoliberales de nueva generación apunta a la destrucción de la profesión docente.”

El común identificador de las *modas educativas* lo constituye la concepción nomotética del ser humano, la invisibilización de la tríada contexto-docente-estudiante en interacción, y especialmente, la ruptura con la interpretación de la relación entre lo general y lo particular, del todo con las partes, de lo escolar con el contexto, es decir, de la totalidad con lo cotidiano del hecho educativo.

La moda más reciente es la de la evaluación de los sistemas educativos (dos primeras décadas del siglo XXI) con dos aristas centrales: la del rendimiento de los aprendizajes, limitándolo a cuatro áreas (lectura y escritura, matemáticas, tecnología y nociones de ciencia), y de los docentes (uso del tiempo escolar, rendimiento estudiantil, mecanización de la carrera docente). En el caso de la educación superior se impone el modelo de los rankings. Se pretende ahora decir que lo importante son los resultados de estas evaluaciones y clasificaciones.

A tal punto han logrado construir hegemonía para sus propósitos que buena parte de las reformas y/o contrarreformas educativas que vienen generándose gravitan y son determinadas por los resultados de las pruebas PISA/OCDE y los rankings universitarios surgidos del tejido de sistemas estadísticos internacionales promovidos por el Banco Mundial y la OCDE.

Paralelo a las modas educativas se ha generado una renovada ofensiva contra el magisterio y la idea de planteles escolares. Estos mecanismos buscan socavar y destruir el espacio de la educación pública. Veamos las expresiones de cada una de ellas.

La docencia, una profesión en riesgo de desaparición

El capitalismo ha querido arrebatarse hasta la identidad a quienes ejercen la docencia. Los apologistas del capitalismo han señalado, en distintos momentos y regiones —incluso desde paradigmas aparentemente progresistas—, que, por ejemplo, no es correcto llamarse maestro o profesor. Esta línea discursiva se complementa con la que señala que “cualquiera puede dar clase y no se requiere mayor formación profesional que aquella propia de la transferencia de conocimientos” —como si la docencia y la pedagogía fueran simples tecnologías de enseñanza de contenidos— o que “la docencia es una pseudo profesión de paso, es decir, para ejercerla mientras se alcanza el dominio de otra profesión de larga duración”.

Lo que está ocurriendo en muchos países donde se presentan las contrarreformas neoliberales de nueva generación (siglo XXI) no es otra cosa que un gigantesco ensayo del gran capital para aplicar la más feroz involución educativa en el plano de la educación pública con un capítulo especial en la eliminación de la profesión que lo ha caracterizado: la docencia. Si logran imponerlo en algunos países procurarán generalizarlos como nuevo modelo para

América Latina y el Mundo. El centro de las reformas neoliberales de nueva generación apunta a la destrucción de la profesión docente atacando: (a) El prestigio, la tradición y el reconocimiento social de los centros de formación profesional, especialmente aquellos caracterizados por su perfil crítico como las normales y muchos institutos pedagógicos; (b) la estabilidad laboral, que en las décadas precedentes había logrado un estatus singular en buena parte de las legislaciones nacionales; el Caballo de Troya que utilizan para ello son las evaluaciones docentes, la imposición de nuevos modelos de sistemas de ingreso y ascenso, el horizonte difuso de los sistemas de jubilaciones y pensiones docentes, muchos de ellos generados en la frontera de lo extra jurídico. Paralelo a ello, en muchos lugares se está procediendo a la creación de un “*ejército de reserva docente*” que trabajaría por periodos cortos de 1 a 6 años, para lo cual son preparados mediante modelos *Fast Track* de enseñanza de técnicas básicas de transferencia de conocimiento. Finalmente, mediante el impulso de modelos de virtualización educativa. Si no son necesarios docentes, no existe razón en las políticas públicas para financiar o poner en marcha normales o universidades pedagógicas. Para su progresiva sustitución se diseñan programas de formación docente inicial y de formación permanente de los docentes en servicio, paralelos o independientes a los que se realizan en las normales o universidades pedagógicas en la Región. Los administradores de los sistemas educativos nacionales comienzan a aplicar el modelo norteamericano de formación docente *Fast Track*, cuyo rasgo más distintivo es la sustitución de lo pedagógico por tecnología de la enseñanza, administrados por ahora en la mayoría de los casos, por y desde los Ministerios de Educación Nacional o sus equivalentes, pero que seguramente serán privatizados en el corto plazo; (c) a las organizaciones sindicales autónomas del magisterio. Para ello cooptan, condicionan o desprestigian a las direcciones sindicales más críticas de las patronales, persiguen a las más combativas y colocan nuevos mecanismos y obstáculos para limitar la sindicalización y las posibilidades de procesar cotizaciones sindicales. Sindicatos débiles o sumisos no serán herramientas eficaces del magisterio para resistir; (d) el concepto de lo público, abriendo paso a la idea de mercado educativo. La profundización de las iniciativas de mercantilización y privatización educativa son crecientes, en las cuales el docente es un simple asalariado condenado a trabajar un fragmento de la mercancía educativa, objetivada en títulos. El propósito de cada una de estas iniciativas no es otro que poder mostrar que se pueden administrar y llevar adelante sistemas educativos sin maestros(as), sin profesores(as) y sin la profesión docente.

Plantel educativo o pantalla virtual: la tecnología acecha a la escuela

Si la prospectiva planificadora de los sistemas educativos, desde la lógica capitalista, ya no requiere normales ni universidades pedagógicas porque la

docencia deja de ser una profesión, el capítulo siguiente de la contrarreforma neoliberal será la destrucción del plantel escolar como espacio educativo socialmente construido para la enseñanza-aprendizaje durante los siglos XIX y XX. La virtualización juega un papel especial en esta tarea. Un dato ilustra esta tendencia: durante el año 2014 desde el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se promovió el modelo de enseñanza de *pirámide invertida* que en esencia y síntesis planteaba que dada la proliferación de computadores caseros y portátiles, los teléfonos celulares inteligentes y las tabletas electrónicas, así como la expansión de la internet y el wifi, estaba llegando el momento de desarrollar un modelo de aprendizaje “casero” basado en videos masivos y uniformes de enseñanza, en el cual la escuela se convierta fundamentalmente en un espacio de evaluación.

Apagón Pedagógico Global (APG)

Todos los procesos descritos anteriormente nos han permitido señalar, desde hace ya varios años, el riesgo cierto de que en el marco de las transformaciones del capitalismo mundial del siglo XXI se genere un Apagón Pedagógico Global (APG). En la carta que el 9 de julio de 2015 doscientos treinta y seis educadores e investigadores educativos de todo el mundo le entregáramos a la señora Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, así lo alertamos. Esta tendencia a generar un APG se expresa en: (a) la fragmentación de la pedagogía, en el impulso de *modas* temporales de algunos de sus componentes (didácticas, planeación, gerencialismo, evaluación, currículo, sistemas de evaluación escolar) que terminan generando una despedagogización de la educación y especialmente de la escolaridad; (b) una desvaloración institucional y social de la profesión docente que conlleva a impulsar la idea que cualquier titulado puede ejercer la docencia, rompiéndose la noción de profesionalidad en el sector y de carrera docente e incluso cuestionando la existencia de normales y universidades que forman docentes; (c) un creciente discurso de desvaloración de la escuela, del centro educativo, con alternativas que golpean la noción de educación pública, como lo son la virtualización, la educación en casa o el concepto de espacios de aprendizajes como sustitutos permanentes de plantel y aula; (d) la evaluación de aprendizajes en dos áreas cognitivas (pensamiento lógico matemático / lectura y escritura), una informativa (conocimiento sobre ciencias) y una instrumental (uso de tecnología) creando la noción que el resto de los aprendizajes son de segundo orden. Todo aquello que apunte al desarrollo integral del ser, individual y social, y la construcción de ciudadanía pasa a ser accesorio y prescindible.

No es osado ni delirante plantear que de continuar esta tendencia al APG capitalista en educación, en las próximas décadas podrían desaparecer la escuela y la escolaridad como las hemos conocido en los últimos siglos. El sustituto de los sistemas educativos pareciera ser una especie de apartheid educacional que

llevaría la exclusión educativa a un nivel inimaginable en el presente, conduciendo a la humanidad a una barbarie civilizacional sin precedentes.

No es tiempo de lecturas románticas o aparentemente “despolitizadas”. Ni las reformas educativas ni los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son neutros y los resultados de su implementación dependerán en buena medida de la orientación política que alcance la sociedad mundial en el corto y mediano plazo.

Lo que está en juego es el futuro de la educación pública de masas en el mundo. Es tiempo de revisar, analizar y proyectar el papel de las resistencias en la actual coyuntura de las reformas y contrarreformas educativas a escala global. Las reformas educativas que no se piensan, diseñan y aplican democráticamente con los y las docentes terminan en dominación y conflictos para las sociedades.

Quizá sea tiempo de soñar con una organización de los educadores a nivel mundial que no esté atrapada por las lógicas de los partidos del *status quo* mundial ni por las transnacionales económicas; es tiempo de pensarnos desde el protagonismo central de los docentes de aula. Las resistencias son la única garantía de una educación pública para todos y todas como camino para construir juntos otro mundo posible.

Luis Bonilla-Molina es docente con 37 años de experiencia. Actualmente es el coordinador internacional del portal <http://www.otrasvoceseneducacion.org>. Asesor (1999-2001 /2002-2006), Director de Niveles y Modalidades del Ministerio de Educación de Venezuela (2001-2002), Presidente del Centro Internacional Miranda (2006-) y Viceministro de planificación estratégica universitaria (2011-2013) del gobierno de Hugo Chávez.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

C/ Limón, 20. Bajo ext. dcha. • 28015 Madrid • Tel y Fax: 91 630 546 782

Correo electrónico: suscripciones@vientosur.info

Apellidos _____ Nombre _____
Calle _____ N° _____ Escalera _____ Piso _____ Puerta _____
Localidad _____ Provincia _____
Región/Comunidad _____ C.P. _____ País / Estado _____
Teléfono _____ Móvil _____ Fax _____
Correo electrónico _____ NIF _____

SUSCRIPCIÓN NUEVA SUSCRIPCIÓN RENOVADA CÓDIGO AÑO ANTERIOR

MODALIDAD DE SUSCRIPCIÓN ANUAL (6 NÚMEROS)

ESTADO ESPAÑOL 40€

EXTRANJERO 70€

SUSCRIPCIÓN DE APOYO 80€

MODALIDAD DE ENVÍO

ENTREGA EN MANO
ENVÍO POR CORREO

MODALIDAD DE PAGO

TRANSFERENCIA (*)
DOMICILIACIÓN BANCARIA

DATOS BANCARIOS para INGRESO POR TRANSFERENCIA

Banco Santander. C/ Lehendakari Agirre, 6. 48330 - Lemoa (Bizkaia)
Número de cuenta: 0049 // 3498 // 24 // 2514006139 - IBAN: ES68 0049 3498 2425 1400 6139

DOMICILIACIÓN BANCARIA - AUTORIZACIÓN DE PAGO (datos del titular de la cuenta)

Apellidos _____ Nombre _____
Calle _____ N° _____ Escalera _____ Piso _____ Puerta _____
Localidad _____ Provincia _____
Región/Comunidad _____ C.P. _____ NIF _____

ENTIDAD _ _ _ OFICINA _ _ _ DÍGITO CONTROL _ _ _ NÚMERO CUENTA _ _ _

Fecha: _____ Firma: _____

Observaciones: (*) Comunicar los pagos por transferencia por medio de un correo a: vientosur@vientosur.info indicando oficina de origen, fecha y cantidad transferida.

5 futuro anterior

80 aniversario de julio 1936: memoria, desmemoria e historia

Josep Antoni Pozo González

Habitualmente las efemérides y conmemoraciones de contenido histórico conllevan un cierto número de actos oficiales, con la correspondiente traducción en el ámbito de la producción académica, a través de congresos, conferencias, publicaciones, etc. Este año se cumple el 80 aniversario de los acontecimientos que en el verano de 1936 sacudieron todo el país y abrieron la puerta a una de las revoluciones obreras más profundas del siglo XX. Además de los actos académicos —menos que en anteriores ocasiones—, hay algunas iniciativas que provienen del ámbito más político-institucional que se proponen recordarlo, poniendo el énfasis en la condena del “golpe de Estado”. En este apartado, cabe citar aquí por ejemplo, la decisión del gobierno catalán de conmemorar el 80 aniversario con toda una serie de actos para, según palabras de Raúl Romeva, “combatir la desmemoria”. Un objetivo sin duda loable, aunque vaya a despertar el natural recelo de quienes han visto, y no pocas veces, como las conmemoraciones “oficiales” no solo no facilitan el conocimiento histórico, sino que casi siempre han sido utilizadas con el exclusivo fin de justificar unas determinadas políticas.

En cualquier caso, combatir la desmemoria debería llevar aparejado el esfuerzo por restablecer la verdadera dimensión del combate de hombres y mujeres que en julio de 1936 se enfrentaron con las armas en la mano, y a veces sin ellas, a los golpistas y a quienes estaban detrás de ellos. Llegados a este punto, me permito señalar que aunque no sorprenda, resulta hasta irritante que, todavía hoy, 80 años después, no haya nadie —tanto de la “vieja” como de la “nueva” política— que se plantee como una obligación cívica y política rendirles el homenaje que se merecen. Debería ser casi obligado entre quienes se reclaman de la libertad y de la democracia. Sobre todo en un país en el que, como consecuencia de la represión desencadenada por quienes se alzaron en armas contra la República, se cuentan por decenas de miles las víctimas que sufrieron persecución o cárcel, o tuvieron que marchar al exilio, o fueron ejecutadas en procedimientos judiciales y extrajudiciales —muchas veces la diferencia fue

“... no podía permitirse la repetición de lo que había sucedido en Alemania o Austria.”

más formal que real—, sin que todavía hoy se conozca el paradero de más de cien mil personas desaparecidas en fosas comunes.

Evidentemente, no es casual. En realidad, como ya ha sido dicho por mucha gente, este hecho viene a constatar no solo los límites de la democracia en España, sino también el peso que todavía sigue teniendo en todos los ámbitos el pacto de silencio y olvido con el que se selló la llamada transición y se allanó el camino al postfranquismo coronado. Pacto que, dicho sea de paso, parece haber alcanzado también a las fuerzas que componen la “nueva política”, generacionalmente ajenas al acuerdo tácito de la transición, y por esta misma razón más “libres” de emprender iniciativas que lo cuestionen, pero que sin embargo parecen sentirse cómodas con el mismo.

Es verdad que todo esto no es nuevo. Durante muchos años, el significado de la respuesta popular al golpe de Estado, así como la existencia misma de la revolución social que aquella desencadenó, fue en ocasiones cuestionado o distorsionado de diversas formas, cuando no directamente ignorado. Y ello a pesar de que muy pocas veces en la historia de las revoluciones, podemos encontrar una movilización de masas tan profunda, amplia y penetrante como la que se desarrolló en España en el verano de 1936. Una revolución larvada durante el período anterior, alimentada por el impulso de millones de trabajadores del campo y de la ciudad que vieron en el advenimiento de la República una esperanza y una solución. Pero surgida también de las contradicciones que generó el régimen del 14 de abril, que pretendió modernizar el país, pero fue incapaz de hacerlo por la negativa de sus dirigentes a ir a fondo contra las causas que habían provocado el atraso secular de España e impedían su progreso. Una actitud que, como es sabido, no sirvió para atemperar la beligerancia con la que se condujeron durante el período republicano las derechas, es decir, la burguesía, la oligarquía financiera y terrateniente, la Iglesia o el Ejército, hostiles casi por principio a cualquier reforma que pudiera poner en peligro su situación y sus privilegios, y que tampoco sirvió para evitar que, finalmente, todos ellos acabaran organizando o alentando el golpe contra la República.

Sí, hubo una revolución social

Aunque pueda parecer repetitivo, creemos que vale la pena subrayarlo. Si dejamos al margen la historiografía franquista justificadora del alzamiento militar contra la República, para quien la revolución española se reduce a una sucesión continua de robos, saqueos y asesinatos, durante mucho tiempo los pocos estudios que abordaron con una cierta extensión el conflicto revolucionario de 1936-1939, lo hicieron a partir de la presentación de lo que ocurrió como una lucha entre el fascismo y la democracia. Como una guerra civil en la que el

pueblo español solo estaba interesado en vencer a los generales fascistas para restablecer a continuación la autoridad del gobierno legítimo, y nada más.

Con posterioridad, en la década de los ochenta del siglo pasado, y en ocasión de la conmemoración del 50 aniversario del inicio de la guerra civil, pudo asistirse al surgimiento de una “nueva historia”, fomentada en los medios intelectuales y políticos, que ponía el acento en la necesidad de superar ética, política e intelectualmente este episodio de la Historia de España. Todo ello tuvo naturalmente su traducción en el ámbito de la investigación histórica, tanto en el terreno de las líneas de trabajo a desarrollar, como en los objetivos y conclusiones. Si se hace un repaso de todo lo que se publicó en aquellos momentos, de lo que se dijo en decenas de coloquios y congresos, es fácil observar en todos ellos una tendencia a cuestionar de una manera o de otra el hecho mismo de la revolución, a menospreciar su amplitud y significado. Como intentamos describir hace ya algunos años, “una gran cantidad de interrogantes, de reservas, se formularon de forma sistemática con el objetivo de demostrar que la revolución no fue una preocupación de las masas, sino solo de una vanguardia, relativamente amplia eso sí, que protagonizó de forma activa y consciente el proceso de radicalización política y social de los años 1936-1939. Siguiendo esta línea de argumentación, los trabajadores se apoderaron de las tierras porque sus propietarios huyeron o había que cultivarlas bien, es decir, como si no hubiera habido ningún deseo de modificar las relaciones sociales en el campo y de acabar con las diversas formas de explotación de los campesinos; las milicias se constituyeron porque no había Ejército, es decir, al margen de que en la disolución de éste interviniera como un poderoso factor la propia actitud de los obreros y de los jóvenes soldados ligados a las organizaciones obreras. Los estudios sobre las colectivizaciones se encargaron de demostrar que fueron “forzadas” la mayor parte del tiempo y que, en el mejor de los casos, no movilizó más que una fracción infinitesimal de la clase obrera ligada al aparato sindical, al margen de las masas indiferentes” (Pozo, 2002: 27). En fin, no fue extraño, como afirmara Blanco Rodríguez (1996), que todas estas aportaciones aparecidas en la década del cincuentenario, hicieran que esta década fuera definida como la de la reconciliación.

Toda esta producción bibliográfica fue contestada en los años noventa por una multitud de estudios locales y comarcales que demostraron, con una amplia utilización de fuentes, una realidad muy distinta a la que se había ofrecido en la década anterior. Una realidad que reafirmaba el carácter inequívocamente revolucionario del período abierto en julio de 1936, así como la enorme participación de masas mientras éstas tuvieron la sensación de que podían vencer.

Actualmente casi nadie puede discutir seriamente que en julio de 1936 la reacción popular contra el golpe de Estado protagonizado por una parte del Ejército se convirtió en un poderoso movimiento ofensivo que se dirigió no

solo contra los responsables directos de la conspiración militar, sino que además, orientó el punto de mira hacia todos los sectores sociales considerados culpables de alentar, apoyar o encubrir, el golpe de Estado. Es decir, apuntó hacia los sectores sociales citados más arriba, los mismos que durante el bienio progresista sabotearon tanto como pudieron cualquier intento de reforma social por tímida que fuera y, naturalmente, se dirigió también contra los sectores políticos ligados a ellos, así como contra todos aquellos individuos que se situaron por una u otra circunstancia en el terreno de los poderosos y se significaron por ello. De ahí que las medidas adoptadas contra los sublevados se combinaran, de forma casi natural y sin que existiera un plan preconcebido, con otras de corte revolucionario que buscaban atacar las bases sociales y económicas del fascismo, “extirparlo” en el lenguaje político de la época.

Sin duda alguna, para que las cosas se desarrollaran de esta manera y no de otra tuvo mucho que ver el convencimiento ampliamente arraigado en la militancia obrera de que no podía permitirse la repetición de lo que había sucedido en Alemania o Austria, del mismo modo que influyó, y mucho, la profunda desconfianza en las autoridades republicanas, acusadas en muchos casos de tibieza cuando no de negligencia, y con las que las organizaciones obreras habían tenido más de un enfrentamiento en los numerosos conflictos sociales que se vivieron entre 1931 y 1936.

Ciertamente, la adopción de medidas realizadas en nombre de la defensa de la República, que sin embargo socavaban los fundamentos sobre los cuales ésta se había constituido, puede parecer una contradicción a primera vista. En realidad, lo que refleja esta aparente contradicción es que la lucha por la defensa de la República amenazada fue utilizada por las masas que salieron a la calle para “arreglar” algunas de las cuestiones no resueltas durante el período anterior. Conviene tener en cuenta esto porque de otro modo es muy difícil entender lo que sucedió a continuación, es decir, el cuestionamiento generalizado del principio de la propiedad privada, con sus diferentes variantes (la ocupación de fábricas y talleres, de tierras, la incautación o expropiación de propiedades, el control obrero, las colectivizaciones, etc.), así como el sentido clasista que se impuso en todas las actuaciones, expresado a su vez por el deseo de hacerse directamente con el control de la situación, imponiendo la imagen generalizada en pueblos y ciudades de que, efectivamente, los obreros se habían hecho con el poder para desplegar mejor la lucha contra el fascismo.

Si, como explicaron ya en la época Trotsky o Nin, España solo podía solucionar por la vía revolucionaria los problemas que arrastraba históricamente, y que la revolución que ellos anunciaban solo podía ser obrera, justamente esto es lo que va a suceder a partir del momento en que el golpe de Estado fracasa en las dos terceras partes de la península. Así, desoyendo incluso lo que proponían la mayoría de dirigentes del Frente Popular, la militancia obrera que se

echó a la calle por todo el país no se detuvo en ninguna fase particular, y en el mismo movimiento en el que intentaban dar la réplica a los golpistas pusieron en marcha toda una serie de medidas que a su juicio eran las únicas que podían garantizar la victoria sobre aquellos.

Como es sabido, esta revolución desatada creó sus propios órganos: los comités revolucionarios que se formaron en toda la zona que quedó bajo control teórico del gobierno de la República y que rápidamente pasarían a ejercer toda una serie de funciones reservadas a las autoridades legales, que por esta misma razón quedaron relegadas a un papel secundario, cuando no fueron directamente anuladas. Del mismo modo, para controlar la situación y el orden público, los diferentes comités revolucionarios crearon sus propios cuerpos de policía, formados por milicianos reclutados entre las organizaciones que formaban parte del comité, cuyos salarios eran pagados —al menos hasta que la administración republicana pudo hacerse cargo de ello— con la incautación de cuentas corrientes y el establecimiento de impuestos a los ricos. De igual manera, estos comités asumieron muchas veces la responsabilidad a escala local de organizar el reclutamiento de voluntarios que pasarían a engrosar las diferentes columnas milicianas que marcharían al frente, pusieron en marcha la producción y los servicios, o intentaron arreglar el problema del paro, por poner algunos ejemplos de la actividad que desplegaron. Medidas todas ellas que superaban ampliamente el marco legal de la propia República, y que no se explican solo por la excepcionalidad del momento, ni por la existencia de minorías radicalizadas que supuestamente se apoderaron de la conciencia de las masas. Por el contrario, obedecen a la creencia generalizada entre amplios sectores de la militancia obrera de que la lucha contra el fascismo era inseparable de la lucha por acabar con los privilegios de los poderosos, con el papel de la Iglesia, etc. No es por casualidad que en muchos municipios de ámbito rural, las primeras medidas adoptadas junto con el desarme de los elementos que podían simpatizar con los sublevados, fueran la incautación de propiedades y el reparto de tierras.

Creo que está más que contrastado que esto fue así en la mayoría de los sitios donde los golpistas fracasaron en primera instancia, y se generó una situación revolucionaria. Y que el convencimiento de buena parte de la militancia obrera de que no había otra forma de combatir al fascismo fue prácticamente unánime hasta que, pasados los primeros días, con la estabilización de la situación militar y la división del país en dos partes, esta creencia comenzó a tener fisuras, especialmente como consecuencia de la propaganda que intentó inculcar la idea de que para ganar la guerra había que dejar la revolución para más adelante, y de que para ser efectivos había que reconstruir la legalidad republicana bajo el paraguas del antifascismo. Una orientación que, dicho sea de paso y a la vista de los resultados, se demostró militarmente errónea y políticamente equivocada.

“... esta revolución desatada creó sus propios órganos: los comités revolucionarios.”

No vamos a repetir los elementos de un debate infindad de veces invocado. Sabemos el desenlace que tuvo el conflicto revolucionario de 1936-1939, y el coste que tuvo para el país —y para Europa y el mundo— el fracaso de la revolución española y la consiguiente derrota militar de la República. En el momento en el que se cumplen 80 años de las jornadas de julio, justo es señalar el esfuerzo y sacrificio de todos aquellos que se jugaron la vida para defender la libertad y la democracia, y justo es recordar que precisamente fue la movilización de todos ellos lo que hizo fracasar el golpe en primera instancia. Hasta ese momento, las intervenciones del Ejército español en la política interna podían contarse por victorias. No fue el caso en aquella ocasión. Los hombres y mujeres que salieron a la calle aquellos días de julio demostraron que derrotar al fascismo era posible y que intentar tomar las riendas de su propio destino en sus manos no era ninguna utopía. Demostraron que los obreros y campesinos podían tomar el poder y modificar radicalmente las relaciones entre las clases sociales. Demostraron que el poder de la Iglesia y el Ejército no eran intocables, y que en condiciones muy adversas, las bases económicas de la sociedad podían cambiarse, acreditándose las infinitas ventajas de la propiedad social colectiva en relación a la propiedad privada. Demostraron en definitiva que era posible cambiar el curso de la historia, que por otro lado no está escrita de antemano, sino que por el contrario, es el resultado de la lucha concreta de hombres y mujeres por su emancipación.

Si sigue siendo necesario reivindicar la memoria de todos ellos, combatiendo la desmemoria fabricada durante la transición, preciso es decir que en cualquier caso difícilmente puede hacerse de espaldas al significado revolucionario que tuvieron los hechos del verano de 1936.

Josep Antoni Pozo González es autor de *Poder legal y poder real en la Cataluña revolucionaria de 1936*, Espuela de Plata, Sevilla, 2012, y de *Del orden revolucionario al orden antifascista. La lucha política en la retaguardia catalana, septiembre 1936-abril 1937*, Espuela de Plata, Sevilla, 2015.

Bibliografía citada

- Blanco, J. A. (1996) *Bibliografía de la Historia de España/La Guerra Civil 1936-1939*, nº 7, vol. 1 CSIC
- Pozo, J. A. (2002) *El poder revolucionari a Catalunya durant els mesos de juliol a octubre de 1936. Crisi i recomposició de l'Estat*. Tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona (se puede consultar en <http://www.tdx.cat/handle/10803/4790>)

6 aquí y ahora

Entrevista a Sònia Farré, diputada de En Comú Podem: “No puedes permitir que la burocracia del Congreso te absorba y tiene capacidad para esto”

Sònia Farré Fidalgo (1976) es diputada de En Comú Podem (ECP) desde las elecciones del 26 de junio pasado. Es profesora de catalán en secundaria y desde el 15M activista social principalmente en su ciudad (Sant Joan Despí). El objetivo de esta entrevista es conversar sobre las tareas del “bloque del cambio” en esta legislatura que justo empieza. También, abordar algunas cuestiones específicas de la situación catalana como la relación con el movimiento soberanista o la construcción del “nuevo sujeto político catalán” anunciada por Barcelona En Comú.

Óscar Blanco: Esta “segunda vuelta electoral” ha traído menos cambios de los que esperábamos pero uno de esos cambios eres tú en tanto que nueva diputada de En Comú Podem. ¿Cómo acaba una profesora de secundaria en el congreso? ¿Qué trayectoria política y activista hay detrás?

Sònia Farré: Nunca habría dicho que acabaría de congresista, también es sorprendente para mí. Me han propuesto ir en la lista por mi trayectoria activista: he participado en el Procés Constituent desde que salió hasta que hace algunos meses con la campaña me ha sido imposible. También he participado a nivel local en varias movidas desde el 15M hasta aquí, como la campaña contra Eurovegas o el multireferéndum.

Sobre todo, mi principal activismo ha sido a través de la Plataforma por la Auditoría Ciudadana de la Deuda (PACD) desde hace unos cuatro años. De esta plataforma salió una línea de trabajo a nivel municipal que son los Observatorios Ciudadanos Municipales que luchan por la transparencia y la participación. Son las reivindicaciones de este perfil sectorial sobre la deuda y transversales por la participación en el Procés Constituent (unir las cuestiones social y nacional) las que son útiles para poder llevarlas al congreso.

“... la clave está en romper la dicotomía entre independencia sí o no y apostar por el derecho a decidir.”

Ó. B.: Una de las cosas que me interesan de esa trayectoria y en la que me quiero parar es el Procés Constituent porque parece un primer ensayo de lo que ha venido después. No se entiende el lanzamiento de Podemos o de Barcelona En Comú sin esa experiencia de intentar darle una salida política al clima de opinión del 15M. ¿Qué

ha supuesto?

S. F.: Mi valoración del Procés Constituent es muy positiva en varios sentidos. Primero, nos marcábamos como objetivo llevar siempre de la mano lo social y lo nacional y ECP lo ha asumido como propio también. Además, ha tenido una incidencia fuerte en Catalunya en poner en valor el proceso constituyente como herramienta.

Después, la aspiración del Procés de conseguir que la izquierda se articulara en torno a una candidatura unitaria no se ha conseguido del todo. De todas formas, ha influido en que Podemos se planteara como un movimiento que tomaba reclamaciones del 15M y que funcionaba de una manera amplia y participativa. En Barcelona en Comú considero que no solo el Procés Constituent participa en esta candidatura sino que Barcelona en Comú lo puede haber tenido como referencia.

Por último, como experiencia de participación en un espacio democrático y con debates políticos conjuntos, donde nos hemos formado todas en diferentes temas y no solo hemos aportado lo que sabíamos del nuestro, sino que se han hecho debates sectoriales y hasta salió un libro de ponencias. En definitiva, ha sido enriquecedor y ha servido de base para muchas cosas.

Ó. B.: Planteabas ahora que uno de los objetivos del Procés Constituent era llevar de la mano lo social y lo nacional. Existen dos corrientes de impugnación del régimen del 78 en Catalunya: el movimiento soberanista y el antiausteridad/15M y a veces da la sensación que funcionan un poco en paralelo. Sin embargo, los resultados de las últimas elecciones (con ECP como primera fuerza y Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) como segunda fuerza) parecen apuntar que es en el cruce entre estos espacios donde hay un espacio de ruptura con el régimen. ¿Qué dificultades ves para una colaboración entre esos espacios (también con las Candidatures de Unitat Popular (CUP)?

S. F.: El problema aquí es que en lo nacional desde los medios de comunicación y desde ciertos partidos políticos el debate territorial o nacional se plantea únicamente entre independencia sí o independencia no. Esto te obliga a elegir entre priorizar defender la independencia o defender un modelo de país porque cuando te plantean que van de la mano es un modelo impuesto por Convergència o como se quieren llamar a partir de ahora [La entrevista fue el mismo fin de semana que el congreso de refundación de Convergència].

Entonces, creo que la clave está en romper la dicotomía entre independencia sí o no y apostar por el derecho a decidir. Esto permite encontrar el espacio en que opciones soberanistas e independentistas puedan trabajar también en qué modelo de país se quiere construir. Si no, solo se puede construir con Convergència y es como compartir este proyecto de país nuevo con el Partido Popular (PP). Podemos estar dispuestos a trabajar con ERC y la CUP y con otros colectivos siempre que no partamos de la base de que tengamos que definir si el proyecto [ECP] es o no es independentista porque dentro hay gente que lo es (como yo misma) y gente que no. No nos ha impedido trabajar por un modelo de país.

Otra cosa a tener en cuenta es que la hoja de ruta para la desconexión del Govern de la Generalitat está parada. Es evidente que la vía del referéndum pactado ahora no es viable, pero tampoco lo es la hoja de ruta con una Convergència que no se cree la unilateralidad que proclama. Las dos vías están paradas y hay que buscar una nueva.

Ó. B.: Si la vía del referéndum pactado es inviable (a mi parecer desde el primer momento) y la vía de la hoja de ruta del 27S también y en los últimos meses no se ha dado ningún paso, ¿qué punto de encuentro es posible a un nivel de tareas entre estos dos espacios?

S. F.: Ninguna de las dos se debería despreciar y la clave es que no hay que abandonar ninguna de las dos. Quien quiere la independencia tiene que entender que las dos pueden ser igual de válidas y que no tienen por qué ser excluyentes. Durante la campaña se han dedicado a atacar el referéndum, aunque sería positivo incluso aunque la Generalitat actuara desde la unilateralidad.

El problema es que estamos encallados en intentar obligar a que ECP se posicionara como independentista o como no. Hablemos de modelo social e igual ahí nos podemos encontrar. Siempre que no nos encontremos a ERC votando a favor de las pistolas eléctricas o de subvencionar los colegios del Opus como ha sucedido. También son debates importantes para qué modelo de país queremos construir, aparte de si se está o no por la independencia.

Ó. B.: Hay un tema que sé que es polémico y que no sé hasta dónde te vas a querer mojar pero, ¿cómo afectan las relaciones tanto a nivel de Barcelona como a nivel estatal con el Partit Socialista de Catalunya (PSC) y el PSOE a las posibilidades de construir esas alianzas?

S. F.: Puede gustar más o menos que Barcelona En Comú pacte con el PSC pero cada espacio tiene sus contradicciones. Con la CUP se vio muy evidentemente con el tema de la asamblea famosa del empate entre investir o no a Artur Mas. Considero que se les ha atacado mucho pero que había que respetar que era su espacio de decisión.

También ERC participó en Junts pel Sí en las autonómicas junto a Convergència, pero que no lo ha vuelto a hacer en ninguna de las dos ocasiones para las generales; esto debe querer decir que tienen sus propias contradicciones. Así que, claro, contradicciones tenemos todos pero tenemos que asumir que cada uno gestiona las suyas y ver en qué espacios comunes podemos trabajar.

Ó. B.: Volviendo al tema de las elecciones. En diciembre fuiste candidata en una posición más baja pero también estuviste muy implicada en la campaña. ¿Qué has visto de diferente entre estas dos campañas?

S. F.: La gran diferencia para mí ha sido en la cobertura mediática y desde los otros partidos. Por un lado, en la anterior campaña lo que hicieron fue sobre todo hasta que vieron que las encuestas nos daban un buen resultado y entonces pasaron al ataque. Esta vez desde la precampaña ha sido un ataque constante desde todos los grupos. Incluso algunos que nos sorprenden como ERC, que puedes considerarlos aliados pero que en campaña hemos sido su peor enemigo.

Por otro lado, han tenido la voluntad de diluirnos dentro de Unidos Podemos. Y eso no es cierto porque ECP es una confluencia de estricta obediencia catalana. Por ejemplo, en los debates televisivos o en las noticias nos llamaban Units Podem, o a veces aparecía el logo que no era. También los mismos reproches que se le hacían en la campaña estatal a Unidos Podemos se reproducían en Catalunya de una forma muy forzada y sorprendente. Era ese tipo de “memes” sobre Venezuela, Grecia y similares que han sido muy repetitivos en la televisión española. Esto también ha polarizado aquí la campaña.

Ó. B.: En varios actos en los que te he visto llevabas la camiseta con el lema “no oblidem qui som i perquè estem aquí” (no olvidemos quiénes somos y para qué estamos aquí) que tiene colgado Ada Colau en la puerta del despacho del Ayuntamiento. Esa es mi pregunta: ¿A qué van los diputados de ECP al congreso? ¿Cuál tiene que ser su papel?

S. F.: Me ponía otras también, ¡eh! Me la he puesto dos veces y estabas tú, creo (risas). Es un poco redundante pero tenemos que ir sobre todo sin olvidar quiénes somos: gente normal, no gente que ha vivido de la política hasta ahora o que piensa vivir en un futuro de la política. Entonces la política y la institución son medios. No puedes permitir que la burocracia del Congreso te absorba y tiene capacidad para esto. Tenemos que recordar a quien representamos, no perder el contacto con la calle y la calle es la gente normal y corriente. De ahí que la limitación de mandato y las limitaciones del código ético sean positivas porque no te permiten llevar un tren de vida diferente. Esto es importante.

Y luego el para qué estamos allí: estamos allí para cambiar las cosas. Ahora será más difícil pero eso no lo invalida. Hay que reactivar los movimientos sociales que han estado bastante parados con todo este periodo de elecciones.

Nuestra función allí también tiene que ser la de ser el altavoz de la gente normal y de los movimientos sociales. Y no solo eso. Ser útiles para las reivindicaciones también aceptando lo que nos pidan para llevar a cabo sus tareas. Por ejemplo, como diputados tenemos más acceso a la información. Por lo tanto, hay que traspasarla a los movimientos sociales para que tengan toda la disponible. Saber encajar las peticiones de lo que necesitan de nosotros más allá de “ven a una manifestación y que te vean en la pancarta”.

Los actos de rendición de cuentas también son importantes para mantener el pulso de qué le importa a la gente y que no nos metamos en una dinámica de congreso en que la agenda te la marcan los medios y los otros partidos.

Ó. B.: Existe el espacio de los Comunes en el Congreso, existe el espacio de los Comunes en Barcelona y en otros municipios, pero no existe a escala catalana. Desde Barcelona en Comú se lanzó la idea de construirlo. ¿Cómo hacer que no sea una mera coalición entre partidos?

S. F.: La gracia de ECP es que es mucho más que la suma entre las partes. Entonces, el sujeto político veremos cómo se construye y qué estructuras tiene pero creo que es evidente que lo que tiene que priorizarse es el carácter ciudadanista que tenían en su momento de lanzamiento Procés Constituent, Podemos o Barcelona En Comú. Teniendo en cuenta en qué momento vivimos, con la crisis de representación que hay y la visión que tiene la gente de los partidos tradicionales, hay que ir a otro formato de espacio político que tiene que ser más ciudadanista, más participativo y más abierto.

Ó. B.: Hay algunas lecciones que sacar sobre esto en la experiencia de Podemos: a veces el hecho de querer ser más abierto o de no tener mecanismos muy formales de militancia lo que acaba provocando es una forma de funcionar muy plebiscitaria. ¿Cómo tener mecanismos de participación que sean a la vez lo más abiertos e inclusivos posibles y a la vez sean deliberativos y democráticos?

S. F.: El tema es qué espacios de participación construimos. Los virtuales son útiles pero también son necesarios los presenciales y habrá que ir viendo cómo se construyen. No hemos trabajado aún este debate, tengo mis ideas y como miembro del Procés Constituent es evidente que ese modelo me gusta.

Por ejemplo, los debates temáticos. Simultáneamente se convocaban debates en todo el territorio sobre un mismo tema y todas las asambleas ese mismo día por la mañana o por la tarde llevaban a cabo el mismo debate y luego se hacía volcado de qué se había decidido y se había votado. También tener documentación previamente a las asambleas generales que te permita discutir antes a nivel local hace que los debates sean mucho más ricos y las decisiones más consensuadas.

“... ECP es una confluencia de estricta obediencia catalana.”

Ó. B.: Además de debates organizativos, hay también diferencias grandes y sensibilidades distintas sobre qué significa el “cambio”. Son espacios muy amplios donde a nivel programático hay elementos clave que no acaban de estar muy claros. Por ejemplo, en el tema de la deuda

¿Cómo combinar la voluntad de ser mayoría con la radicalidad necesaria para poder romper la austeridad y no atarse las manos? En esto la experiencia griega marca mucho: el hecho de que Syriza no llevara hasta las últimas consecuencias su propio programa y el informe del Comité de la Verdad de la deuda.

S. F.: Primero, el tema griego. Uno de los problemas que tuvo es que se realizó una auditoría técnica (que no ciudadana) de la deuda con expertos con experiencia en diferentes temas sectoriales. El resultado fue muy interesante y es un informe muy útil que deja claro que había ilegitimidades e ilegalidades y demostraba que una parte de la deuda era odiosa o insostenible que son elementos para el no pago. Después se realizó un referéndum pero que no se enfocó como vinculante. Igual creyeron que con esto era suficiente para condicionar a la Troika y no lo fue.

Para llevar temas como el de la deuda hasta posiciones que afronten de raíz los problemas de la austeridad necesitas que sea un tema de masas. Un partido no va a conseguir eso, lo tienen que hacer los movimientos sociales en la calle. El movimiento de la deuda ha calado mucho en los otros movimientos sociales y ha servido para darles argumentario. También ha calado a escala municipal que es precisamente dónde no hay soberanía para llevar a cabo la mayoría de decisiones. Aún nos falta llegar a un sector mucho más amplio como movimiento social.

En el programa de ECP sí que aparece una auditoría ciudadana de la deuda y en el de Unidos Podemos una auditoría en sede parlamentaria. Opino que tiene que ver con que en Catalunya este movimiento ha calado más y la auditoría ya se ha ido incorporando en otros momentos en programas de otros partidos y ha sido más fácil incorporarlo sin que nadie se escandalizara por el tema. Igual a nivel estatal es más difícil porque los medios hacen del tema un gran drama, un tema tabú y un elemento que utilizar en la campaña del miedo contra Unidos Podemos. Así que lo primero es ayudar a que la calle consiga cambiar esa situación.

Al final, una auditoría ciudadana de la deuda es permitir que la gente se política. Es decir, para que la gente entienda por qué nos hemos endeudado y qué opciones tenemos para no seguir esta vía. Tampoco es una medida rupturista con el sistema, es una medida de empoderamiento ciudadano que puede servir después para tomar medidas rupturistas o no. El primer paso es conseguir que se haga una auditoría ciudadana de la deuda y esto implica transparencia, apertura y rendición de cuentas.

No puede ser un tema central si no es central en la calle. Las 5 medidas de la PAH se han aceptado en diferentes programas electorales porque existe un fuerte respaldo social para que se apliquen. En definitiva, la clave es recoger lo que te pida la calle y en este tema en la calle estamos flojos.

Ó. B.: Ahora comentabas que estamos flojos en la calle en lo que se refiere a la deuda, antes hablabas de que en general la movilización social y los movimientos están quizás más flojos que en otros momentos durante los últimos años. A partir de estos últimos meses en el congreso y de la experiencia a nivel municipal ¿Qué formas se intuyen para reforzar los movimientos sociales desde las instituciones? ¿De qué forma ser útiles?

S. F.: Desde el Congreso se ha podido hacer poco porque ha habido poca actividad parlamentaria. Pero, por ejemplo, cogiendo el tema de los Centros de Internamiento para Extranjeros (CIEs) que ha afectado en los dos espacios [congreso y municipal]: trabajando con las campañas por el cierre de los CIEs se presentó una propuesta no de ley. Esto es lo de menos porque se debate, se aprueba o no y a partir de ahí para que el gobierno la lleve a cabo tiene que tener voluntad política de hacerlo. Lo interesante es que se llevó a cabo una acción parlamentaria que consistía en una visita simultánea a todos los CIEs.

No era una visita porque sí. Era una visita para ver la situación interna de los CIEs y hacer un informe de cómo están. Es una acción importante porque los movimientos sociales no pueden entrar a los CIEs y tú como parlamentaria sí. Esto es un ejemplo de para qué puede servir estar en la institución.

En el caso del Ayuntamiento [de Barcelona] ahora se ha visto que hay una voluntad política de recoger una reivindicación de la calle. Las acciones que están tomando van en la línea de reforzar los movimientos de cierre de los CIEs. Es evidente que con esto que ha hecho el Ayuntamiento de vetar la reapertura del CIE no es suficiente pero sí que es un paso importante que la institución de la ciudad en la que está el CIE te apoye. Además, es una iniciativa que podrá replicarse en otras ciudades si se quiere.

Ó. B.: Cuando se intenta establecer esta relación más o menos fuerte entre los movimientos sociales y la gente que está en las instituciones ¿De qué forma evitar que la agenda de los movimientos la acaben marcando los propios ritmos de la institución? Es decir, que la preocupación de los movimientos sea qué se va a aprobar en el próximo pleno del Ayuntamiento o qué se va a debatir en el Congreso.

S. F.: Espero que sean los movimientos sociales los que marquen nuestra agenda como parlamentarios y que en ningún caso tengan que depender de un pleno o de una comisión. No es solo llevar iniciativas a un debate público dentro del Congreso. También se puede hacer preguntas al gobierno que no responden a los movimientos pero que estén obligados a contestarte como di-

putados. Hay diferentes mecanismos que se pueden usar y aquí son los movimientos sociales los que nos tienen que decir que necesitan. Si no queremos ser absorbidos por la burocracia del congreso nosotros como parlamentarios, no podemos pretender que los movimientos lo sean. La clave es que nos marquen el camino hasta dónde ellos quieran.

Ó. B.: Con estas últimas elecciones se cierra un ciclo electoral muy intenso y se abre toda una discusión de “por qué no se pudo”. El hito central de ese ciclo electoral en la estrategia de Podemos y por extensión de todo el bloque del cambio eran estas elecciones generales y llegar al gobierno de un sólo golpe. De ser la hipótesis de trabajo de Podemos se convirtió en la vía que la gran mayoría del “bloque del cambio” entendía que era posible para abrir un cambio político en el Estado español. Una vez se cierra esa posibilidad, ¿en qué contexto y con qué hipótesis de trabajo se encuentran los parlamentarios de ECP, En Marea, Unidos Podemos, etc.? ¿Cómo reorientar un trabajo que se preveía de gobierno y va a ser de oposición?

S. F.: Los objetivos de ECP están claros: crear un sujeto político catalán que sea la alternativa para construir un gobierno de izquierdas que trabaje por el derecho a decidir. A nivel estatal creo que nos toca hacer oposición y reforzar la calle de muchas maneras. Hay opciones para generar el caldo que se necesita para posibilitar un cambio. Al final es evidente que hay una mayoría aún del PP pero que no es absoluta. De hecho, que una fuerza con dos años de historia se consolide como la tercera fuerza a nivel estatal es positivo y que Ciudadanos no haya pasado por delante a pesar de tener más recursos y más proyección mediática hacen evidente que este proyecto mucha gente se lo cree.

Entonces, creo que hay que trabajar en dos líneas: por un lado, trabajar la calle de diferentes maneras con un refuerzo de los círculos y de los movimientos sociales y, por otro lado, romper la idea esa de que tienes que tener miedo de Podemos. De lo que hay que tener miedo es de continuar como estamos hasta ahora. Solo hace falta ver que estando en funciones han reabierto el CIE de Barcelona, han vaciado la caja de las pensiones en la previsión del 2017, han subido la luz... Si continuamos así, solo tendremos una sociedad aún más empobrecida, más precaria, con menos derechos sociales, con menos libertades...

Ó. B.: En vistas a que va a volver a haber un gobierno del Partido Popular, aunque más frágil y falta saber con qué apoyos, ¿en qué situación quedan los “Ayuntamientos del cambio”? ¿Cómo encarar ahora esa situación de aislamiento y de presión desde el gobierno central?

S. F.: Es uno de los ejes y de las motivaciones centrales del lanzamiento de ECP que es el poder tener voz en congreso (que aún se tendrá) y tener incidencia desde el Congreso en aquellas cosas que afectan a los Ayuntamientos. Esperemos que se podrá hacer más cosas de las que se podían hacer hasta ahora.

Gran parte de nuestro programa estaba relacionado con esto. En el tema de presupuestos pedir la derogación de la ley Montoro iba precisamente en esa línea... Al final es la línea en la que tenemos que seguir trabajando y encontrar soluciones para esto en coordinación con los Ayuntamientos. Aparte que los Ayuntamientos pueden ir entre ellos trabajando y coordinándose y buscando de vías de colaboración.

Ó. B.: Justo habiendo empezado la legislatura imagino que no habréis discutido mucho sobre el tema pero, ¿qué relación van a tener los diputados y diputadas de ECP, En Marea y el resto con la red de “ciudades rebeldes” ¿Cómo se van a retroalimentar?

S. F.: Dentro del grupo hay diputados con perfiles diferentes y hay perfiles que son parte de los Ayuntamientos del Cambio. En nuestro caso de Barcelona En Comú. Así que el *feedback* en este sentido está asegurado y lo consideramos muy importante. Evidentemente dispuestos a rendir cuentas y a reunirnos con quien sea también estamos.

A partir de lo que los Ayuntamientos trabajen y las líneas de trabajo que salgan y en base a las comisiones en las que se esté, tomarlas como propias. Obviamente a petición de. Insisto en lo de antes que no es que nosotros decidamos cómo hay que actuar. Si se considera desde los ayuntamientos del cambio que hay que tirar adelante alguna iniciativa parlamentaria o que hay que trabajar en alguna línea pues hacerlo, al servicio de.

Ó. B.: Venimos de un ciclo en el que han sido difíciles las movilizaciones masivas y el activismo social ha quedado más reducido a los núcleos convencidos. Es cierto que en algunos temas como los refugiados si ha habido movilizaciones importantes. Sin pretensión de hacer futurología ¿crees que con los recortes que ha anunciado la troika para los próximos años se puede reabrir un ciclo de confrontación social? Si vuelve a haber ataques, ¿vamos a estar en mejores o peores condiciones para responder?

S. F.: Considero que vamos a estar mejor preparados. Hay dos cosas: una es las movilizaciones en la calle de protestas más masivas y esto veremos cómo lo vive la gente y las ganas que tiene de participar y mostrar su descontento o no. Esto es una vía.

La otra vía es que los movimientos sociales por mucho que parezca que están más desactivados también ahora mismo consiguen más cosas que durante el 15M cuando había muchísima más gente en la calle. Al final, igual también lo que hace falta es visibilizar más los éxitos. Recordar que el Tribunal Constitucional ha tirado atrás una ley catalana de vivienda, pero que no es una ley que haya hecho el govern de Catalunya sino que es una Iniciativa Legislativa Popular catalana que viene de la PAH. Que Rodrigo Rato, Blesa y otros banqueros se sentaran en el banquillo no es una cosa del azar o que haya movido

“El primer paso es conseguir que se haga una auditoría ciudadana de la deuda.”

la justicia o el gobierno, es gracias a los movimientos sociales. Son cosas importantes que no siempre la prensa las recoge así.

Ó. B.: Sí, pero de todas formas una de las posibles causas que se apuntaban para que Unidos Podemos no haya ganado las elecciones a nivel estatal ni haya logrado el *sorpasso* es que la brecha que había abierto el 15M también tiene sus límites. Ha conseguido transformar muchas de las ideas que eran de consenso hasta entonces, pero sigue sin existir unos niveles de autoorganización y de conciencia que hagan posible pensar en una ruptura.

S. F.: Todos son pasos. No hay que mitificar lo que pasó en el 15M aunque fue un punto y aparte y activó a mucha gente, pero no hace falta que volvamos a tener el mismo tipo de movilizaciones. Igual aparece otro formato de movilizaciones. Después del 15M ha aparecido una ciudadanía mucho más activa y movilizadora y ha permitido que Unidos Podemos y las confluencias sean tercera fuerza en el Estado o que ECP sea primera fuerza en Catalunya. Esto no habría pasado si la gente no estuviera mucho más politizada y movilizadora y se preocupara de leerse los programas, de escuchar las propuestas, de pensar por ellos mismos. Falta explorar qué tipo de movilizaciones son las que calan o las que son útiles en este momento. No sé si ahora mismo toca hacer movilizaciones masivas o si toca hacer grupos de trabajo con temas concretos..., o combinar ambas cosas.

Óscar Blanco es periodista y militante de Revolta Global-Esquerra Anticapitalista.

7 Voces miradas

El nombre de los hombres

Juan Cruz López (Espelúy, Jaén, 1979)

Licenciado en Humanidades y en Antropología Social y Cultural, trabaja en la gestión documental de archivos históricos. Premio “Andalucía” de Narrativa (2008) y de narradores jóvenes del Instituto de la Juventud (2009). Premio “Facultad de Humanidades” de poesía de la Universidad de Jaén (2014). Es responsable de la antología *Negra flama: poesía antagonista en el estado español* (CNT-Jaén, 2013). Ha participado en los encuentros poéticos *Voces del extremo* y es coorganizador del ciclo de recitales poéticos *La caja de Lot* que se celebran en Jaén. Editor de *Piedra Papel Libros*, es autor del fanzine *Cotarro*. Su primer poemario es *El nombre de los hombres* (Baile del Sol, Tenerife, 2016).

Los tres apartados del libro, “Sed”, “Sombra”, “Semillas”, se abren con citas bíblicas (Apocalipsis, Job, Mateo) y jalonan este viaje desde la palabra ausente a la esperanza. La muerte de Dios, la pesadilla del siglo pues “el infierno/ fue real// aquí/sobre la tierra”, el paraíso en ruinas, la culpable indiferencia. Y frente a ello el deber de no olvidar. Pero, ¿cómo encontrar la palabra “sobre la cual edificar/ la casa/ nueva del hombre”? Dónde el agua que se hace palabra. Cómo llegar a ese “verbo” que “me descosió los labios”. Una mujer, un abrazo, el amor juntando dos soledades. Y el encuentro con la multitud de los sedientos: “me sentí parte de ellos, con el mismo corazón/ en el vientre del laberinto”. Pero ya no existen certezas: “Sé que nada voy a hallar/ pero busco/ no pierdo la esperanza de encontrar/el nombre justo de los hombres, la palabra que nos salve.” Sin mapas, sin brújula, sin maestros, a la intemperie: “Ya no hay caminos. La tormenta/ ha borrado de un plumazo/ las rutas seguras”. El poemario termina con esa búsqueda de una palabra que colme la sed, que rescate a los ausentes; en versos de Jorge Riechmann, que sea “palabra que muerde un trozo del pan de la verdad”.

Este libro de aliento profético muerde ese pan. Y disuelve certezas. Porque quizá sea el momento de preguntarnos más por el “cómo” que por el “qué”, tal vez sea, además de exigencia estética, una necesaria propuesta política. “Pasé los años/ buscando el qué, /su nombre justo, / y fue el cómo quien me halló y me dio forma.”

Antonio Crespo Massieu

EN el principio de todo

—dice la Biblia—
fue el Verbo,
y el Verbo era Dios,
su misma carne.

Pero si Dios ha muerto,
dónde se encuentra

ahora

el Verbo
si no es en el vacío
de este paraíso en ruinas.

Nos dijeron que después

de que matáramos a Dios
seríamos más libres
y más iguales
en una tierra nueva
alumbrada por la luz
de la razón
y bendecida con los frutos
del árbol de la ciencia.

Pero aquí no hay más que mugre,
sangre,

huesos pelados.

Un inmenso cementerio
donde enterrar al fin
el nombre de los hombres.

ELLOS están durmiendo

en las fosas
 del olvido,
revueltos y dispares,
unos sobre otros
en charcos de arena y cal.
Sus huesos,
hechos ya ciscos,
sus voces sepultadas
y todavía rebeldes.

Uno de ellos vino a visitarme
la otra noche.

Fue él
 quien me dijo
que la memoria de los justos
duerme en la esperanza
de los que nunca desesperan.

Esa mañana desperté
con la historia de la infamia
grabada en las costillas.
Tengo el deber de no olvidar.

No,
yo no sé dónde se encuentra
la palabra
sobre la cual edificar
la casa / nueva del hombre.
Guardo tan pocas
en los bolsillos...
Yo no sé dónde se encuentra,
pero aún me quedan fuerzas
para buscarla.
Al fin y al cabo,
mi vida se alimenta
de esa raíz
tan vieja como el mundo.

ARRASTRABA mis pasos

bajo el inclemente sol.
Tarde o temprano
moriría de sed.
Entonces recordé
las llamas
de la palmera ardiente.

Froté mis ojos
y los abrí otra vez.
Las arañas huyeron
por mi rostro abajo.

Se había roto el espejo.

SOÑÉ que miles de hombres

me crecían por dentro
y al despertar / encontré a muchos
dormidos al raso,
arropados
unos con otros
alrededor de la palmera en llamas.

Vi sus rostros
—iguales y distintos,
hermosos e ignorantes—
bajo la inmensidad del mundo.

Supe de sus preguntas
y también de sus tesoros.

Allí, sobre la arena,
me sentí parte de ellos,
con el mismo corazón
en el vientre del laberinto.

Yo nunca supe
quién me salvó esa noche,
quién me dio agua
cuando dije «agua».

Había soñado
que fue esa palabra
la que mojó mi boca;
soñé que el Verbo
me descosió los labios.

ENTONCES una mujer
caminó hacia mí,
me dio su mano.
Acercó su boca
a mis labios secos
y pronunció la palabra
«amor».

La última araña
escapó saltando
desde mi lengua afuera.

Sentí que algo se rompía
dentro.

PASÉ los años
buscando el qué,
su nombre justo,
y fue el cómo
 sin embargo
quien me halló
desde un principio
y me dio forma.

Su olor

tan cerca...

En ese instante recordé
que en realidad fue ella
quien vino a calmar / mi sed
aquella noche.

DÍA a día

pierdo mis pasos detrás
de una pista falsa.
Sé que nada voy a hallar
pero busco,
no pierdo la esperanza de encontrar
el nombre justo de los hombres,
la palabra que nos salve.

No voy a desistir
—os digo—,
deseo hallar
y merecerme, sobre todo,
el nombre de los hombres.

Quiero morir
con la certeza
de que solo dejé huesos,
hundirme en la tierra
sabiendo
que si hube de sembrar semillas
estas
fueron de paz.

8 subrayados

Maternidades subversivas

María Llopis. 312 pp. Txalaparta, 2015. 17 €. ISBN: 978-84-16350-25-4

María Llopis nos introduce de una manera sencilla y didáctica, a través de una serie de entrevistas, en un mundo fuera de la norma, fuera de lo normal; más allá del concepto establecido y aceptado por la mayoría de mujeres y hombres que, en esta vida, aceptamos y seguimos unas normas ya fijadas no por nosotros sino por los que nos precedieron y que, sin necesidad de cuestionarlas ni criticarlas, han sido tomadas por nosotros como ley.

María Llopis da voz a grupos de personas diferentes, que sienten la necesidad de ver las cosas que les ocurren de otra manera. Sus vidas o sus formas de vivir les llevan a cuestionar lo aceptado por todos/as los/as demás, sencillamente porque la norma no los admite. Ellos y ellas no caben en lo establecido porque, como decía Ortega, “Yo soy yo y mis circunstancias”; es decir, en un momento de sus vidas, la norma los ha expulsado, los ha repudiado y ellos/as no encuentran otro camino que subvertir esa norma, cambiándola por otra, la suya. Crean así un lugar mental donde poder vivir consigo mismos/as y entre tantos otros/as que se encuentran en una situación similar. Esto se podría aplicar a cualquier tipo de situaciones o visiones periféricas que las personas tienen de la vida y de sus vidas.

En este caso concreto María, feminista militante muy activa, habla de la mujer e intenta mostrarnos la ma-

ternidad desde otros puntos de vista, tantos como mujeres y hombres puedan imaginar y vivir. Muchas opiniones vertidas en este libro nos llaman la atención por su enfoque personal, y de ahí que se genere un enfoque global nuevo para todos los que abrazamos las normas sin enjuiciarlas.

María y sus entrevistadas nos hablan de sus experiencias. Por ejemplo, de la maternidad indolora y gozosa, en donde destacan las doulas como forma de volver al parto lo más natural posible: “Partería tradicional y ginecología natural”. A su vez, se defiende el matriactivismo como lucha contra la violencia obstétrica, reivindican la femineidad como figura social oprimida, cargando contra la figura de la madre tradicional, por ser un ente capitalista creado para la sujeción de la mujer a la casa y al marido. Además, niegan la no productividad de la mujer en el cuidado de niños, mayores y enfermos al reivindicar la diferencia entre trabajo y empleo. En síntesis, apuestan por el empoderamiento de la mujer con capacidad para trabajar, parir y sentirse sexualmente activa en todo momento: antes del parto, en el parto y después del parto. Por otra parte, aparece una nueva figura, el activismo queer, dentro de la lucha por defender diferentes formas de crianza. Piden a los padres que se impliquen en el embarazo, en el parto y en la crianza, defendiendo el

concepto “trans” de hombre con útero. Otra novedad en la crianza reside en los “mapas”; madres y padres sin definición de sexo que piensan que la definición sexual de su bebé puede condicionar su vida. Por ello pueden tratar el tema sexual de una manera indefinida hasta que el niño o la niña decidan qué sexo quiere adoptar. La sexualidad infantil también es tratada con toda naturalidad, incluso la sexualidad que se da entre madres e hijos durante la lactancia, llegando

a defenderla en público. Todos estos condicionantes, nos explica, llevan a estas personas a localizarse y a llevar una vida grupal denominada por ellas como “tribu”.

Por todo ello, María Llopis, en este interesante volumen, a título personal, me ha introducido en un mundo desconocido, que me ayuda a entender más a otras personas y a otras relaciones no normalizadas.

Paulino Tejero Sobrino

Kamaradak

Joxe Iriarte, “Bikila”. 255 pp. Txalaparta, 2016, 18,50 €. ISBN 978-84-16350-43-8

La novela *Kamaradak* (en edición en euskara) abre sus páginas con pasajes de las míticas luchas de Nervacero y Euskalduna, las cuales, en los años 1979 y 1984, sacudieron Bilbao y la margen izquierda del Nerbion. Nervacero se dio a conocer, sobre todo, por la ocupación del primer parlamento vasco y la retención de los parlamentarios hasta que los partidos de izquierdas presentes en el hemiciclo aprobaron apoyar el llamamiento a una huelga general en Bizkaia. Esta, a su vez, se hizo famosa por la dureza y por la prolongación del conflicto, por sus formas de autodefensa y por la organización de la resistencia (sus míticos “tiragomeros” y un largo etc.).

Los protagonistas son un grupo de camaradas: seis amigos y amigas, militantes obreros, parte activa de dichas luchas, y supervivientes de las mismas. Todos coinciden en sus dificultades para rehacer sus vidas ante la magnitud de los cambios que perciben en un mundo que se les antoja cada vez más complejo y complicado. Asimismo, se na-

rran sus amores y desamores, sus sueños y pesadillas, sus idas y venidas y las diferentes opciones de cada protagonista en el momento en el que el grupo se descomponen. De fondo, se describe un mundo industrial y obrero en declive, que ve desaparecer sus instalaciones fabriles principales, y que son sustituidas por edificaciones futuristas y cuyo buque insignia es el Guggenheim. Se trata de un ambiente donde unos caen en el desaliento y quedan atrapados en la drogadicción y otros buscan nuevos referentes, incluido el paso a ETA, la cual decide actuar contra camellos y sus cómplices.

La novela es, para el autor, un ejercicio de imaginación donde inserta vivencias propias. Pero, sobre todo (según explicó en la presentación del libro), en la que realiza una mirada a un pasado reciente, el cual recuerda con cariño y con cierto punto de nostalgia. Sin embargo, su afán se centra en el presente y en un futuro, incierto, aunque con fuertes dosis de esperanza.

Txomin Baraibar

Amor y Capital. Karl y Jenny Marx y el nacimiento de una Revolución.

Mary Gabriel. Trad. Josep Sarret. 837 pp. El Viejo Topo, 2014. 32 €. ISBN: 978-84-942638-7-3.16350-43-8

Existen numerosas, y algunas de ellas muy buenas, biografías de Karl Marx. Es cierto que la orientación política de sus autores decide desde el primer momento la valoración de su figura, por lo que se llega a extremismos patéticos en un sentido y en otro, ocultando con frecuencia la auténtica realidad, pero, hoy día, disponemos ya de datos y aportaciones suficientes como para poder afirmar que el continente Marx resulta un continente bien explorado. Uno de los últimos trabajos que se han dedicado a esa tarea, y con notable éxito, por cierto, es el de Mary Gabriel.

Esta obra amplía el foco, pues abarca hasta la extraña muerte de Laura Marx, y nos acerca, no solo a la apabullante figura de Moro, sino a la de toda la familia, Engels incluido, por supuesto. En las páginas de este estupendo estudio, aparecen los dos amigos y colaboradores, dos verdaderos prodigios dotados de una capacidad de trabajo ilimitada, jerguistas, bebedores, gruñones y cariñosos. Y también las mujeres que facilitaron, colaboraron y soportaron el carácter de Marx, las duras condiciones de una vida dedicada al estudio teórico del capitalismo y a crear las organizaciones de trabajadores que obligaran a su transformación y quiebra; esto es, una vida de exilios, sacrificios, derrotas, persecuciones y pocas, muy pocas, victorias. La vida no fue generosa con los Marx: hijos muertos, constantes enfermedades, incompreensión, penuria, etc. Pero hubo dos cosas que no les faltaron: amor y amistad. El amor de Karl y Jenny, la devoción de las hijas y la amistad hasta sus últimos días del

General. Tampoco la vida de Tussy, Laura y Jennychen, las hijas que superaron la infancia, fue fácil, ligada a revolucionarios como Lafargue o a un personaje tan viscoso como Ave-ling. El suicidio de Tussy y Laura así lo muestra. Sin embargo, sus esfuerzos y sus luchas deberán quedar para siempre, como los de Marx o Engels, en la memoria agradecida de todos los trabajadores y trabajadoras del mundo. Karl Marx no fue perfecto, desde luego: nadie lo es. No fue una especie de santo laico, como la historiografía más cerrilmente "ortodoxa" pretendió en un primer momento hacer creer, al ocultar datos, comportamientos o actitudes. Ni tampoco fue, resulta obvio, esa especie de demonio que sus ridículos enemigos, hasta fecha muy reciente, se empeñan en denunciar. Fue un digno hijo de su época que alcanzó a ver más allá de donde la mayoría llegaba y, arropado por los que le querían, logró, con un esfuerzo colosal, cambiar la visión del mundo y, con ello, como él mismo defendía, transformar ese mundo. Tras él, ya nada ha sido igual. Guste o no guste.

Mary Gabriel ha llevado a cabo un magnífico trabajo, estupendamente documentado, escrito con verdadera garra, que nos acerca a esa familia, la familia Marx, y a su época, la de la proletarianización masiva y el triunfo del capitalismo, la de los primeros escauceos de la organización y la lucha obrera, en un dramático fresco que emociona y cautiva al lector. Una gran biografía para unas figuras que, sin duda, la merecen.

Antonio García Vila

Relaciones amorosas de las mujeres encarceladas

Estíbaliz de Miguel Calvo. 255 pp. Universidad del País Vasco, 2016. 14 €. ISBN: 978-84-9082-244-9.

Esta publicación, premio Micaela Portillo, es producto de una tesis doctoral. Por ello tiene las virtudes de este formato, en cuanto a metodología, sistematización y fuentes. Y, pese a ello, no resulta un ladrillo investigador, debido a que posee buen ritmo y una amena redacción. Al respecto, la autora alterna la teorización y conceptualización previa sobre las cárceles, los sistemas punitivos, las relaciones de género, las teorías del amor y de las relaciones afectivas y los resultados sistemáticamente analizados de sus entrevistas. Esto se lleva a cabo desde una perspectiva feminista, por lo cual la primera parte contiene un interesante acercamiento a la bibliografía feminista sobre el tema.

Estíbaliz de Miguel, que ha trabajado como visitadora social en la cárcel de Nanclares de la Oca (Álava), para realizar esta investigación ha entrevistado en la propia cárcel a 49 internas. La tesis propiamente dicha consistiría en el análisis de lo que transmiten estas mujeres en cuanto mujeres presas que tienen relaciones afectivas, amorosas y sexuales y el papel que juegan en sus vidas, proyectos e ilusiones.

De los datos de las entrevistadas, cabe señalar que, aunque veamos una cárcel situada en territorio vasco, ninguna de ellas es presa política vasca debido a la dispersión. Por tanto, han sido encarceladas por los denominados delitos comunes. En concreto, casi la mitad por delitos de hurto o robo, un tercio por delitos contra la salud y tres por delitos de lesiones. Esto sirve, en general, para definir el perfil delictivo, que puede ser representativo de números más globales del Estado.

Destaca la propia autora que su estudio se refiere a mujeres que habitan en los márgenes: sociales y culturales, de la academia, de los debates feministas. Y, además, se trata de indagar en el mundo emocional y amoroso, poco frecuentado en los medios sociológicos.

En el capítulo de conclusiones, resaltan cuestiones realmente interesantes. El amor como puntal para sostener a las presas, para sobrevivir al encierro y para neutralizar los perniciosos efectos del estigma, sería lo más relevante. Unido a ello, destaca la maternidad perdida o interrumpida como importante vínculo de estas mujeres, tanto de sufrimiento como de gozo, y, sobre todo, de preocupación.

En cuanto a los marcos teóricos de las relaciones amorosas, la escritora establece tres hitos en los que se ha articulado su investigación para comprender a las mujeres encarceladas. La relevancia del amor en la sociedad occidental es la premisa de la incursión teórica. El importante papel del amor en la construcción de la subjetividad femenina, y el escoramiento que se produce por ello hacia la dedicación a los otros, lo que incide a su vez, en la perpetuación de la desigualdad de género, constituye el segundo factor que remarca. Y, por último, subraya el papel del amor como estrategia emocional para la normalización del sueño capitalista actual. Efectivamente, durante el tiempo en prisión, el amor aparece como una forma de trascender la dureza del encierro. Y así se proyecta hacia un futuro esperanzador.

Begoña Zabala